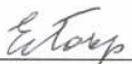




УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

СПРАВКА
О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы Факультет, кафедра, номер группы	Прожерина Елена Сергеевна Институт специального образования, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, группа ЛПП-1701z
Название работы	«Формирование монологической речи на примере рассказа-описания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с использованием средств мнемотехники»
Процент оригинальности	59
Дата	12.01.2022
Ответственный в подразделении	 (подпись) <u>Покрас Е.А.</u> (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 на примере рассказа-описания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с использованием средств мнемотехники**

Обучающийся *Прожерина Елена Сергеевна* при работе над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности высокий, консультировалась с научным руководителем своевременно, выпускная квалификационная работа сдана в срок. Студенка проявила самостоятельность при выборе и разработке проблемы исследования, творческий подход, ответственность, что позволило ей выполнить научно-исследовательскую работу в полном объеме. Особо отметим тщательно проведенное логопедическое обследование детей, практический материал, представленный в приложении.
2. Уровень предметной подготовки студентки высокий, что позволило тщательно проанализировать результаты констатирующей диагностики, спланировать коррекционную работу по устранению выявленных нарушений сформированности связной речи у дошкольников с ОНР 3 уровня средствами мнемотехники.
3. Замечания и рекомендации: нет.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа Прожериной Е. С. соответствует предъявляемым требованиям, антиплагиат пройден, компетенции сформированы на продвинутом уровне, работа заслуживает *высокой оценки*, может быть допущена к защите.

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

Должность: доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание: доцент

Уч. степень: доцент

Подпись _____ 

Дата 14.01.2022

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
на примере рассказа-описания
у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня
с использованием средств мнемотехники**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»

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

Исполнитель: Прожерина Елена
Сергеевна,
обучающийся ЛПП-1701z группы

подпись

дата

подпись

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

подпись

Екатеринбург 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	7
1.1. Закономерности развития связной речи у детей в норме, роль средств мнемотехники в формировании связной монологической речи у дошкольников.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	15
1.3. Характеристика связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	20
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	27
2.1. Принципы, организация и методика логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста.....	27
2.2. Анализ результатов логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста.....	33
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	47
3.1. Теоретическое обоснование и принципы коррекционной работы по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	47
3.2. Содержание логопедической работы по формированию навыка составления рассказов-описаний с использованием средств мнемотехники .	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	59

ВВЕДЕНИЕ

Родной язык является средством общения, выражения и формирования мыслей, служит «активным, могучим средством всестороннего развития личности ребенка» (А. И. Сорокина). Из-за несовершенства речи у детей постепенно возникают и возрастают определенные неудобства и трудности контакта с окружающими.

Связная речь играет огромную роль в социализации ребенка. Она помогает устанавливать связи с людьми, которые его окружают. Связная речь отражает все достижения ребенка в овладении родным языком. Ф. А. Сохин говорил, что ребенок учиться мыслить, учась говорить.

Связная речь у детей не формируется одномоментно. Это продолжительный, сложный, постепенный процесс, в результате которого дошкольник с нормальным речевым развитием может говорить связно, последовательно и логически выстраивать свои высказывания.

Особым видом связной речи является монолог, который понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях окружающей действительности [27].

Чтобы обучение в школе было успешным, ребенок должен уметь излагать свои мысли связно, последовательно, грамматически правильно, рассказывать об окружающих его явлениях и событиях своей жизни.

В последнее время увеличилось количество детей, имеющих недостатки речевого развития. Это отмечают медицинские работники, воспитатели, логопеды и сами родители. Исследование С. Евтушенко конца XX века показало, что отклонения в речевом развитии имелись у 65–90% младших школьников. По данным исследования А. Скоромец, И. Семичевой, Т. Фоминой, на нарушения речи у дошкольников жалуются 40–50% родителей [42]. Эти данные говорят о необходимости и важности проведения логопедической работы именно в дошкольном возрасте.

Дети с нарушениями речевого развития испытывают значительные трудности в начальной школе. Это связано с тем, что такие дети имеют не только особенности речевого развития, но и психического. Дети с нарушениями речи имеют скудный словарный запас. Нарушения звукопроизношения зачастую затрудняют общение детей и со сверстниками, и со взрослыми людьми. У многих из них наблюдаются нарушения памяти, внимания и мышления, ограниченные возможности познавательной деятельности. Все это в совокупности приводит к несформированности связной речи.

Исследование В. П. Глухова показало, что общий уровень связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня ниже необходимого для начала обучения в школе [11].

Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, С. А. Миронова, Т. Б. Филичева, и другие утверждают, что развитие связной речи – одна из важнейших задач коррекционно-развивающей работы с детьми с общим недоразвитием речи, и необходимое условие для их успешного обучения в школе.

Дети с нарушениями речи испытывают определенные трудности на занятиях по формированию связной речи. Уровень внимания детей понижен, снижен уровень вербальной памяти, дети испытывают трудности с запоминанием, что приводит к снижению интереса на занятиях и к их неэффективности. Особой становится задача пробуждения интереса детей к речевой деятельности, их раскрепощения, снятия психологического напряжения, зажатости. Использование только традиционных приемов не даст положительного результата. Логопедическая работа будет более эффективной и иметь комплексное воздействие, если использовать в ней средства мнемотехники.

В. М. Ввозная, О. Е. Громова, Г. Н. Соломатина и другие пишут о том, что приемы и средства мнемотехники развивают такие психические процессы как внимание, мышление, память и воображение [5]. А так как развитие этих психических процессов напрямую связано с формированием

речевой функции, то использование средств мнемотехники в логопедической работе по формированию связной речи у детей с нарушением речевого развития будет оптимальным.

Объект исследования – уровень сформированности связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня; средства мнемотехники.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель работы – на основе анализа результатов констатирующего эксперимента спланировать направления и содержание логопедической работы по формированию связной речи на примере рассказа-описания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с использованием средств мнемотехники.

Задачи исследования:

1. Изучить проблему формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, роль средств мнемотехники в формировании связной монологической речи у дошкольников.

2. Подобрать методику исследования лексико-грамматической системы и связной речи у старших дошкольников, провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты.

3. Определить направление и содержание коррекционной работы по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на примере рассказа-описания средствами мнемотехники.

Базой исследования является Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №23» г. Верхняя Пышма Свердловской области.

Структура выпускной квалификационной работы включает в себя введение, три главы, заключение, список источников и литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1. Закономерности развития связной речи у детей в норме, роль средств мнемотехники в формировании связной монологической речи у дошкольников

Ф. А. Сохин пишет, что «связная речь – это не просто последовательность слов и предложений – это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях... Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса, грамматического строя» [41, с.19].

Связная речь, представляющая собой последовательное, систематическое, развернутое изложение, наиболее сложная форма речи и несет в себе коммуникативную функцию. Для осуществления коммуникативной функции связной речи у последней существует две формы – диалог и монолог.

Диалогическая речь первична по происхождению. Именно она помогает при непосредственном, живом общении между людьми. В диалоге важна и сама звучащая речь, и невербальные компоненты (жесты, мимика, интонационная выразительность). Такой вид речи позволяет не использовать в своей структуре некоторые грамматические элементы, использовать повторы лексических элементов, а также употреблять речевые «штампы» [10].

Монологическая речь определяется в психолингвистике как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях происходящего вокруг (А. Г. Зикеев,

И. А. Зимняя и др.) [10]. Монолог – это более сложная форма речи, чем диалог. Его цель – передать информацию. Монолог обладает рядом свойств. Он имеет односторонний характер, произволен, развернут, ориентирован на слушателя, ограничен в употреблении невербальных средств при передаче информации. Содержание монологической речи необходимо заранее планировать. На первый план выступает логическая последовательность изложения. А. А. Леонтьев выделяет такие качества монолога, как относительная развернутость, большая произвольность и программированность [10].

Лексические и грамматические системы, словообразование, синтаксические средства используются и обобщаются при использовании монологической речи.

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Монолог является контекстной формой связной речи. В отличие от диалога, монолог требует более полной формы, тщательный отбор лексических средств и использовать сложные, разнообразные синтаксические конструкции.

Монолог должен быть последовательным, логичным, полным, связным и обладать хорошим композиционным оформлением [10].

Существует несколько типов устной монологической речи [10].

Описание – сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности.

Повествование – относительно развернутая словесная характеристика предмета, явления, отображение его основных свойств и качеств, данных в статистическом состоянии сообщение о фактах, находящихся в отношениях последовательности. В повествовании сообщается о каком-либо событии, которое разворачивается во времени, имеет динамику. Развернутый монолог-повествование имеет композиционную структуру: введение, основная часть, заключение.

Рассуждение – особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов или явлений. В структуру монолога-рассуждения входит: исходный тезис, аргументирующая часть, и выводы.

Вопросами формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием занимались М. С. Лаврик, Т. А. Ладыженская, Л. А. Паньевская, Л. П. Федоренко и др.

Развитие связной речи непосредственно связано с развитием мышления.

К развитию связной речи приводит усложнение деятельности ребенка и взаимодействие с окружающими людьми.

Основы будущей связной речи закладываются на первом году жизни ребенка при эмоциональном общении со взрослыми людьми [1].

Начальный этап в развитии функции общения – понимание речи, которое имеет огромное значение во всем последующем развитии ребенка. Именно на основе понимания начинает развиваться активная речь детей. Ребенок начинает подражать звукам, звукосочетаниям, привлекает звуками внимание взрослого. В этом проявляется зарождение намеренности голосовой реакции, направленности речевой реакции на другого человека, начинает формироваться речевой слух и произвольность произнесения [1].

Первые осмысленные слова появляются к концу первого – началу второго года жизни. Пока они выражают только потребности ребенка, но постепенно начинают служить и обозначениями предметов. Слово для ребенка на этом этапе несет смысл целого предложения. К концу второго года жизни ребенка слова приобретают грамматическое оформление. Появляются первые предложения, состоящие из двух, трех, четырех слов. Назначение речи в этот период – это установление контакта и средство познания мира.

На третьем году жизни отмечается развитие понимания речи, активной речи, увеличение словарного запаса, усложнение структуры предложений. Первичной в использовании является диалогическая речь. С помощью

диалогической речи ребенок налаживает контакт и взаимодействие с окружающими людьми, используя ее в своей повседневной предметной деятельности. Таким образом, ребенок выражает просьбу, отвечает на вопросы взрослого, напрямую обращается к собеседнику. Речь в этот период развития ребенка носит ситуативный характер. Хотя значение мимики и жестов и интонации еще велико, ребенок уже учитывает в диалоге то, как их поймут партнеры.

Отделение речи от практического опыта происходит в дошкольном возрасте. У речи возникает новая функция – планирующая. В ролевой игре возникают новые виды речи: речь, инструктирующая участников игры, речь-сообщение, повествующая взрослому о впечатлениях, полученных вне контакта с ним. Эти виды речи имеют монологический и контекстный характер [1].

Исследование А. М. Леушиной, подтвержденное М. И. Лисиной и ее учениками, показывает, что линия развития связной речи состоит в том, что от ситуативной речи ребенок переходит к контекстной. Д. Б. Эльконин пишет о том, что возникновение контекстной речи происходит в связи с изменением образа жизни ребенка, появлением новых видов деятельности, новых отношений со взрослыми, усложнением познавательной деятельности, с чем средства ситуативной речи не справляются. Ситуативная речь не дает полноты и ясности высказывания, и к четырем – пяти годам у ребенка возникает контекстная речь [57].

Элементы связной монологической речи наблюдаются у детей с нормой речевого развития в два – три года. Постепенно ребенок осваивает словарный состав, грамматический строй, начинает произвольно использовать средства языка, высказывания ребенка становятся все более развернутыми и связными.

У младших дошкольников совершенствуется понимание речи, через понимание словесной инструкции, указаний взрослого, чтение литературных произведений с несложным сюжетом.

Более сложное и разнообразное общение ребенка со взрослыми и сверстниками создает благоприятные условия для развития речи. Постепенно обогащается смысловое содержание речи, за счет существительных и прилагательных расширяется словарь. Дети выделяют различные качества предметов, такие как величина, цвет и другие. Также речь ребенка обогащается глаголами, местоимениями, наречиями и предлогами. Появляются части речи, характерные для связного высказывания.

Дети правильно строят простые предложения, используя разные слова и меняя порядок слов в предложении. Например, «Саша будет купаться», «Играть хочу», «Я есть кашу не буду». Появляются первые придаточные предложения времени (с союзом «когда») и причины (с союзом «потому что») [41].

Для детей трёх лет доступна простая форма диалогической речи – это ответы на вопросы. Также в этом возрасте дети начинают осваивать умения связно излагать свои мысли. Речь ребенка полна ошибок – при построении предложений, определении действия, качества предмета.

В среднем дошкольном возрасте словарь ребенка увеличивается примерно до двух с половиной тысяч слов, что оказывает непосредственное влияние на развитие связной речи. Дети начинают употреблять в речи прилагательные (для обозначения признака предмета) и наречия (для обозначения временных и пространственных отношений). В речи ребенка можно услышать обобщения, выводы и умозаключения [41]. Все чаще дети используют придаточные предложения, особенно причинные, появляются придаточные условия, дополнительные. Например: «Пойдем гулять, если дождик кончится?» В том числе, по мнению Ф. А. Сохина, дети среднего дошкольного возраста используют в своей речи определительные придаточные предложения (например, «Съела конфетку, которую папа принес») [41]. Т. Б. Филичева отмечает отсутствие данных предложений в речи детей среднего дошкольного возраста [54].

На четвертом году жизни дети овладевают простым распространенным предложением, начинают употреблять сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. После четырех лет дети могут пересказать знакомую сказку и охотно рассказывают стихотворения, а к пяти годам могут пересказывать только что прочитанные короткие тексты, прослушав их 2 раза. Количество сложных предложений на пятом году жизни составляет 11% по отношению к общему числу предложений [54].

В диалогической речи, преимущественно, дети используют короткие, неполные фразы. Нередко, вместо ответа используется утвердительная форма вопроса. У детей отмечаются трудности с формулировкой вопроса, дополнением или исправлением высказывания товарища. Несовершенство структуры речи можно наблюдать, например, при употреблении сложноподчиненных предложений. Так, дети не используют главную часть, а начинают предложение с союзов «потому что», «что», «когда». Рассказы, составленные самостоятельно детьми, копируют рассказ взрослого. Дети с трудом отличают существенное от второстепенного. Хотя ситуативность речи остается преобладающей, наблюдается развитие и контекстной речи [41].

У детей старшего дошкольного возраста развитие связной речи достигает довольно высокого уровня. В диалогической речи дети пользуются достаточно точным, кратким или развернутым ответом в соответствии с вопросом. Проявляется умение формулировать вопросы, подавать уместные реплики, исправлять и дополнять ответ сверстника [41].

После пяти лет дети способны рассказать о виденном или услышанном довольно подробно и последовательно, объяснить причину и следствие, составить рассказ по картине, отличить вымысел от правды. После шести лет они могут придумать рассказ и сказку [54].

Совершенствуется мыслительная деятельность, которые ведут к изменениям в содержании и форме детской речи. Дети начинают вычленять главное, наиболее существенное в предмете или явлении. Старшие

дошкольники принимают активное участие в беседах – рассуждают, даже могут поспорить [41].

В монологической речи детей также видны изменения. Дети могут отобрать нужные знания и найти более или менее целесообразную форму их выражения в связном повествовании. Количество распространенных предложений в монологической речи увеличивается, а простых и неполных предложений становится меньше.

Дети начинают довольно последовательно и четко составлять описательный и сюжетный рассказы на определенную тему. Дети старшей группы пока еще нуждаются в образце воспитателя. Также возникают сложности с передачей эмоционального отношения к описываемым предметам и явлениям [41].

Развитие связной речи детей происходит непосредственно в жизни, в повседневных ситуациях, а также на занятиях в детском саду.

Мнемотехнические средства используют для различных занятий с дошкольниками по развитию связной речи: рассказывание сказки, составление рассказов по картине, описательных и творческих рассказов, заучивание стихов и потешек [37].

Т. Б. Полянская пишет о том, что средства мнемотехники стали играть важную роль при работе с дошкольниками. Мнемотаблицы помогают детям в овладении связной речью. Рассказы детей, построенные с помощью средств мнемотехники, становятся более четкими и последовательными [37].

В. Н. Батракова отмечает, что актуальность применения средств мнемотехники в работе с дошкольниками объясняется тем, что у детей развита зрительно-образная память, воображение. Занятия с использованием средств мнемотехники вызывают у детей интерес и информация усваивается и запоминается легче [3].

Многие авторы обращаются к средствам мнемотехники в своей работе с дошкольниками. В. К. Воробьева использует в своей работе сенсорно-графические схемы, Т. А. Ткаченко – предметно-схематические модели,

В. П. Глухов – блоки-квадраты, Т. В. Большова – коллажи, Л. Н. Ефименкова – схемы составления рассказа, Н. Е. Арбекова – опорные картинки.

Иностранные авторы, такие как Levin, Loraune, Adam Putnam, активно выступали за использование мнемотехники в образовании детей [59, 60, 61].

М. А. Зиганов, В. А. Козаренко дают такое определение мнемотехнике: мнемотехника – искусство запоминания, означает совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций. система внутреннего письма посредством зрительных образов [14].

Мнемотехника (мнемоника) – система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение, воспроизведение информации [37].

Р. С. Немов пишет о том, что мнемотехническими называют средства и приемы, которые придумали люди для улучшения своей памяти. Они представляют собой разнообразные объекты: предметы (используемые для запоминания других предметов), знаки, средства и способы записи, хранения, воспроизведения знаков, способы структурирования, осмысления запоминаемого материала, разделение на части, ассоциирование, комплексное использование различных органов чувств для запоминания. Средства мнемотехники – все, что способствует улучшению памяти.

Исследование А. Н. Леонтьева показывает, что у дошкольников запоминание в основном непосредственное. В школьном возрасте непосредственное и опосредствованное запоминание развиваются одновременно. Средства мнемотехники помогают перейти от непосредственного запоминания к опосредствованному [21]. Стимул-средства для запоминания выступают сначала как внешние, и постепенно переходят во внутренние. Именно речи в этом процессе принадлежит центральная роль.

Средства мнемотехники эффективно используются для формирования навыков планирования и программирования речевых высказываний [11], а ее приемы облегчают и увеличивают скорость запоминания, повышают интерес к занятиям, помогают детям в планировании отдельных высказываний и всего текста целиком.

Таким образом, дошкольники к шести годам при нормальном речевом развитии обладают высоким уровнем сформированности не только фонетико-фонематической стороны речи, но и лексико-грамматического строя и связной речи. Дети старшего дошкольного возраста могут пересказать сказку, рассказать стихотворение, составить рассказ на определенную тему или по картине, принимают активное участие в беседе и даже могут поспорить.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Р. И. Лалаева и С. Н. Шаховская пишут о том, что иногда у детей с разными формами нарушений речи, возникают определенные психологические (психолого-педагогические, патопсихологические) особенности, а также наблюдается особые процессы формирования личности. Это проявляется абсолютно в разных сферах: в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой. Доказано, что речевые нарушения влияют на формирование и других сторон личности, особенно важно отметить, что изменения в некоторых сторонах психики вызываются нарушениями в речи [22].

Впервые термин «общее недоразвитие речи» предложен профессором Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН в 50–60-е гг. XX века. Р. Е. Левина пишет: «При общем недоразвитии речи отмечается позднее ее появление, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты

произношения и фонемообразования ... Условно можно выделить три уровня недоразвития речи» [35, с.53].

Общее недоразвитие речи (ОНР) – сложное речевое расстройство у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором нарушено формирование основных компонентов языковой системы: лексики, грамматики и фонетики и, как следствие, всей связной речи [52].

Причины появления общего недоразвития речи могут быть различны. Неблагоприятные факторы, воздействующие как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов (родовые травмы, асфиксия), а также в первые годы жизни ребенка:

- различные нейроинфекции (менингит, энцефалит, менингоэнцефалиты); вторичные воспалительные заболевания мозга, возникающие как осложнения при различных инфекционных детских заболеваниях (корь, скарлатина, ветряная оспа и др.), рахит, нарушения обмена веществ;

- черепно-мозговые травмы, сопровождающиеся сотрясением мозга, которые могут вызвать органическое повреждение ЦНС;

- общая физическая ослабленность ребенка, вызванная тяжелыми и соматическими заболеваниями.

Социально-педагогические факторы, которые могут привести к общему недоразвитию речи:

- эмоциональная депривация, т. е. недостаточность эмоционального и речевого общения ребенка со взрослыми, особенно в первые годы жизни;

- билингвизм на фоне общего неврологического неблагополучия;

- излишняя стимуляция речевого развития ребенка;

- социальная и педагогическая запущенность;

- имеющиеся выраженные нарушения речи окружающих.

Причины повреждения мозга, которые могут привести к ОНР: инфекции и интоксикации матери во время беременности; родовая травма; асфиксия; несовместимость крови матери и плода по резус-фактору или

групповой принадлежности крови; употребление алкоголя, никотина, наркотиков во время беременности.

Наиболее частая причина ОНР – совокупность перечисленных факторов. Р. Е. Левина выделила три уровня речевого развития.

Первый уровень речевого развития – это «отсутствие общеупотребительной речи». Охватывает детей, не владеющих самостоятельной фразой, имеющих выраженные трудности понимания обращенной к ним речи, осуществляющих вербальную коммуникацию в резко ограниченном объеме.

Второй уровень речевого развития – «начатки» общеупотребительной речи. Характеризует детей, владеющих начальными навыками построения простых аграмматичных предложений, имеющих заметные трудности в понимании речи окружающих, использующих лишь первичные лексико-грамматические и иные средства вербальной коммуникации.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

В 1999 г. Т. Б. Филичева дополнила характеристику детей с ОНР, добавив четвертый уровень речевого развития, который характеризуется остаточными проявлениями недоразвития элементов лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языковой системы [53].

Общее недоразвитие речи носит системный характер, поэтому затрагивает не только речь, но и все другие психические процессы, в том числе познавательную деятельность, эмоционально-волевую сферу, восприятие, память, внимание и т. д.

Исследования И. Т. Власенко, Т. Н. Волковской, Ю. Ф. Гаркуша, В. П. Глухова, Т. И. Дубровиной, Р. И. Лалаевой, Т. В. Тумановой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Г. Х. Юсуповой говорят о задержке сроков развития психических процессов у детей с ОНР и их отличиями от нормы.

У дошкольников с ОНР могут выявляться негрубые недостатки зрительного восприятия и оптико-пространственных функций. Простое зрительное узнавание реальных объектов и их изображений не отличается у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР. Отставание от нормы проявляется в бедности и недифференцированности зрительных образов, инертности и непрочности зрительных следов, трудностях воссоздания целостного образа предмета, узнавания предметов в условиях наложения, зашумления, соотнесения конкретного цвета, формы и так далее со словесным обозначением. Вместе с тем имеются данные о затруднениях в ориентировке в схеме собственного тела, в окружающем пространстве и на плоской поверхности [8].

В. И. Селиверстов, Т. Б. Филичева отмечают, что у многих детей с ОНР выявляются недостатки общей и мелкой моторики, координации движений, статического равновесия. Отставание в развитии двигательной сферы характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения заданий. Отставание психомоторного и речевого развития выявляются уже в раннем возрасте.

И. Т. Власенко, Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова пишут о том, что внимание детей с речевым недоразвитием имеет ряд патологических особенностей, таких как неустойчивость, сужение объема, более низкий уровень производительности. Детям с ОНР гораздо труднее сосредоточить внимание на словесных инструкциях, чем на зрительных. Стабильность темпа деятельности у дошкольников с ОНР имеет тенденцию к снижению в процессе работы. Ошибки внимания присутствуют на протяжении всей работы. Дети с ОНР с трудом замечают свои ошибки и устраняют их. Детям с тяжелыми нарушениями речи трудно сопровождать свою деятельность речью, давать словесный отчет о выполненных действиях [8].

Нарушения фонематического восприятия наблюдаются у всех детей с нарушениями речи. Недостаточность функции речедвигательного

анализатора влияет на слуховое восприятие фоном, хотя при этом не всегда наблюдается прямая зависимость между нарушением произношения звуков и нарушением их восприятия.

У детей с ОНР заметно снижена слухоречевая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми, при этом уровень развития слухоречевой памяти снижается в соответствии со снижением уровня речевого развития. Дети с ОНР часто забывают трехступенчатые или четырехступенчатые инструкции, меняют последовательность предложенных заданий. Можно отметить особенности кратковременной памяти – снижение объема и скорости запоминания, медленный темп заучивания, нарушение порядка при воспроизведении стимулов. Словесные парамнезии показывают внутреннюю неустойчивость речемыслительной системы у детей с ОНР.

Нарушения речи приводят к специфическим особенностям мышления детей с ОНР. У них обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей между явлениями действительности.

Дети также отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом осваивают анализ, синтез, сравнение, классификацию, исключение лишнего понятия, затрудняются в построении умозаключений [53].

Эмоционально-личностное развитие детей с ОНР также своеобразно. Исследование особенностей личностного развития дошкольников с ОНР, автором которого являются И. Ю. Левченко и Г. Х. Юсупова доказало, что детям с ОНР свойственна заниженная самооценка, коммуникативные нарушения, проявления тревожности и агрессивности разной степени выраженности.

Таким образом, комплекс нарушений речевого и когнитивного развития у детей с ОНР препятствует успешному усвоению

образовательной программы, затрудняет становление у них полноценного общения со взрослыми и сверстниками.

Для эффективной адаптации детей с тяжелыми нарушениями речи требуется специальная работа по коррекции и развитию всех компонентов речевой, познавательной и коммуникативной деятельности. Коррекционная работа с детьми с ОНР требует тесного взаимодействия учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей, учителей и родителей.

1.3. Характеристика связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Изучением связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи занимались В. П. Глухов, Р. И. Лалаева, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховская и др.

Филичева Т. Б. пишет о том, что речь детей с третьим уровнем речевого развития уже содержит в себе развернутые выражения, но в ней присутствует достаточное количество лексико-грамматических ошибок и элементы фонетико-фонематического недоразвития. В повседневной речи дети используют простые предложения. Иногда дети могут употреблять другие предложения – сложносочиненные и сложноподчиненные.

По сравнению с детьми с ОНР II уровня, дети с третьим уровнем речевого развития используют более сложные лексико-грамматические категории, слова разной слоговой структуры и звуконаполняемости. Вместе с тем результаты специально подобранных заданий демонстрируют выраженное отставание в формировании каждого из компонентов языковой системы: нарушения согласования прилагательных и числительных с существительными с непродуктивными окончаниями («пять высоких делевых» – пять высоких деревьев), пропуски и замены предлогов, существительное при этом используется в правильной форме («паток изыт

камане» – платок лежит в кармане). Подобный характер аграмматизма свидетельствует о незаконченности формирования грамматического строя. Наличие лексических ошибок, таких как замены частей предмета названием самого предмета (корни – дерево, ветки – дерево, носик у чайника – чайник), смешение по значению (душ – фонтан, ваза – банка), замена названий предмета названием действий (ошейник – не убежать чтобы, выключатель – лампочка гореть чтобы, подоконник – окно, цветочки ставить). При достаточно разнообразном предметном словаре отсутствуют названия многих слов, обозначающих животный и растительный мир, явления природы, профессии людей и атрибуты профессий. Недостаточность словоизменения и словообразования, выраженная в трудностях понимания грамматических значений, смысла производных слов, оперирования морфемными элементами и их конструирования в структуру слова, показывает незавершенность формирования грамматической системы языка. Это подтверждает, что дети еще не обладают необходимыми когнитивными и речевыми возможностями для полноценного использования лексико-грамматических средств языка в общении.

В. П. Глуховым, Н. С. Жуковой, Т. Б. Филичевой, С. Н. Шаховской и другими установлено, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня значительно отстают от сверстников с нормальным уровнем речевого развития в овладении навыками связной речи. Особенно значительные отставания можно наблюдать в монологической речи [10].

При оценке связной речи отмечаются трудности программирования собственных высказываний, пропуски членов предложения, нарушения в них порядка слов.

В. П. Глухов пишет о том, что для высказываний детей с общим недоразвитием речи III уровня характерны [10]:

- нарушение связности и последовательности изложения;
- смысловые пропуски;
- длительные паузы на границах фраз, не несущие смысловой нагрузки;

- отсутствие самостоятельности при составлении рассказов;
- выраженная, «немотивированная» ситуативность и фрагментарность;
- низкий уровень используемой фразовой речи.

Все это свидетельствует о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываний.

Например, рассказ ребенка с ОНР III уровня: «Они дия птитик домики. Зима быва. Семетки птитек давай. И доме быи птисы и снигики. Один быв снигик снику, дугой итав». (Они делали для птичек домики. Была зима. Они давали птичкам семечки. В доме были птицы и снегири. Один был снегирь на снегу, а другой летал.)

Т. Б. Филичева отмечает, что образцы связной речи свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: дети могут переставлять местами части рассказа, пропускать важные элементы сюжета и обеднять его содержательную сторону [50].

Например, Дима К. составил следующий рассказ по серии сюжетных картинок «Зимние развлечения»: «Дети гуляли на дворе. А там снег. Взяли пальто, шапки, взяли эти, на руки которые. Мальчик катал, и этот тоже катал. Сделали неневики (снеговиков). Потом он на санков катал собаку. Нет, это не он, это другой. А другой на горке сидел, а потом здесь бегал (показывает «каток»)» [50].

Анализ формирования связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи выявляет трудности в овладении основными ее видами: пересказом, составлением рассказов с опорой на картину, и т. д. В своих самостоятельных рассказах дети нередко лишь перечисляют изображенные предметы и действия, останавливаются на второстепенных деталях – упуская главное в содержании. При пересказе возникают затруднения в воспроизведении логической последовательности действий [51].

Состояние связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня характеризуется наличием простых предложений, бедностью и однообразием синтаксических конструкций. Отмечаются большие трудности, а иногда и

полное неумение распространять предложения, самостоятельно конструировать сложносочиненные и сложноподчиненные предложения [51]. При употреблении конструкций сложноподчиненных предложений нарушается их структура: отсутствие главного и второстепенного члена предложения [54].

На трудности в овладении детьми с общим недоразвитием речи III уровня последовательным и развернутым высказыванием отмечают в своих работах Е. Г. Корицкая и Т. А. Шимкович. Также они указывают, что эти трудности увеличиваются по мере возрастания самостоятельной речи и при отсутствии опоры на заданный сюжет. И становятся совсем ощутимыми при задании сократить подробное повествование до одной – двух фраз и выделить в рассказе главную мысль [9].

Н. С. Жукова в своей работе наблюдала, что дети с общим недоразвитием речи могут использовать в одном предложении до трех – пяти и более аморфных неизменяемых слов-корней. И в дальнейшем, когда дети с ОНР осваивают словоизменение, они продолжают использовать старые способы соединения слов, вставляя их в новые высказывания [13].

У детей с ОНР наблюдается острый дефицит в тех элементах языка, которые являются носителями грамматических значений. Это связано с дефектом функции общения и преобладанием механизма имитации услышанных слов.

Грамматические элементы у детей с ОНР не сразу становятся носителями определенного значения и однотипные ситуации ребенок с ОНР не связывает с однотипными грамматическими элементами, как это наблюдается при нормальном речевом развитии [13].

Дети с ОНР обладают пониженной способностью как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка, что приводит к тому, что дети ограничены в использовании конструктивных

элементов языка в процессе построения речевого высказывания, т. е. в связной речи [13].

Самостоятельные монологические высказывания детей с ОНР III уровня характеризуются:

- употреблением преимущественно коротких фраз;
- ошибками в построении развернутых предложений;
- затруднениями в выборе нужных лексем;
- нарушениями смысловой организации высказываний;
- отсутствием связи между элементами сообщения [10].

В. П. Глухов пишет о том, что при проведении специальных исследований, выяснилось, что дети с ОНР III уровня мало используют связную фразовую речь в процессе учебной и игровой деятельности, испытывают трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций [10]. Также исследования показали ограниченность словарного запаса у детей. Дети испытывают трудности с заданиями на подбор обобщающих понятий, на определение пространственного расположения предмета.

Таким образом, связная речь у старших дошкольников с ОНР сформирована недостаточно. Речь детей с ОНР бедная и стереотипная, словарный запас ограничен. Дети ошибаются в передаче логической последовательности событий при пересказе, есть значительные трудности при составлении описания игрушки или предмета, а рассказ-описание мало доступен, чаще всего подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Творческое рассказывание детям с ОНР дается с большим трудом, чаще не сформировано [40].

Выводы по первой главе

Связная речь, начиная формироваться еще на первом году жизни человека, постепенно совершенствуется (расширяется словарный запас, постепенно формируется фонетико-фонематические компоненты речи,

совершенствуется лексико-грамматический строй) и к старшему дошкольному возрасту при нормальном речевом развитии детей достигает достаточно высокого уровня. Дети 6–7 лет способны составить пересказ, рассказ на заданную тему или по картине, способны вести диалог.

Использование средств мнемотехники на занятиях по развитию речи благоприятно сказывается на запоминании и усвоении детьми новой информации, помогает в планировании и программировании высказываний и текстов, повышает интерес к занятиям. Рассказы, построенные детьми с использованием мнемотехнических средств, более последовательны и лаконичны.

Неблагоприятные факторы, воздействующие на ребенка во внутриутробном периоде, во время родов и в первые годы жизни, социально-педагогические факторы, а также их совокупность может привести к сложному речевому расстройству – общему недоразвитию речи.

Дети с общим недоразвитием речи имеют особенности развития психических процессов. Для них характерны неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления. Они отличаются быстрой утомляемостью, отвлекаемостью, повышенной истощаемостью. Также детям с ОНР свойственны пониженная самооценка, тревожность, наличие страхов, проявления агрессивности и негативизма.

Задержка сроков развития психических процессов у детей с ОНР приводит к недоразвитию фонетико-фонематического, лексико-грамматического строя речи, что приводит к отставанию от сверстников с нормальным речевым развитием в овладении навыками связной речи. Связная речь старших дошкольников с ОНР III уровня характеризуется наличием простых предложений, бедностью и однообразием синтаксических конструкций.

Замедление речевого развития приводит к ограничениям речевых контактов ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствует общению и обучению.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Принципы, организация и методика логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста

Экспериментальной базой для обследования являлось муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №23» г. Верхняя Пышма Свердловской области. Обследование проводилось с 27 января 2021 г. по 26 февраля 2021 г. Для эксперимента было выбрано 5 детей в возрасте 6–7 лет. Отбор производился по рекомендации учителя-логопеда. Обследование проходило в подготовительных группах «Дельфин» и «Дюймовочка». В исследовании приняло участие пять мальчиков: Влад Б. (7 лет), Влад Т. (6 лет.), Вова (6 лет), Дима (6 лет) и Максим (6 лет). Каждый ребенок обследовался индивидуально.

Обследование проводилось с учетом следующих принципов: онтогенетического, этиопатогенетического (учет симптоматики речевой аномалии), деятельностного (учет ведущей возрастной деятельности), взаимосвязи речевого и общего психического развития [54]. В обследовании были учтены следующие принципы логопедического обследования:

1. Принцип комплексного изучения ребенка с речевой патологией. Данный принцип обеспечивает всестороннюю оценку особенностей развития ребенка. В процессе эксперимента проведен анализ первичной документации, содержащих информацию об условиях воспитания ребенка в семье и детском учреждении. Особенно стоит обратить внимание на раннее речевое и психическое развитие. Также следует изучить медицинскую документацию, отражающую данные о неврологическом статусе ребенка, его соматическом и психическом развитии, состоянии слуховой функции, получаемом лечении и его эффективности. Необходимо также провести

психолого-педагогическое обследование и подробное логопедическое обследование, предусматривающее определение состояния всех компонентов языковой системы.

2. Принцип учета возрастных особенностей детей. В обследовании детей дошкольного возраста необходимо использовать методы, приемы и формы работы и лексического материала, который соответствует возможностям детей этого возраста.

3. Принцип динамического изучения детей. Необходимо оценивать не отдельные патологические проявления, а общие тенденции нарушения речевого развития и компенсаторные возможности детей.

4. Принцип качественного системного анализа результатов изучения ребенка. Специалист выявляет характер речевых нарушений у детей разных групп и согласно этому определяет адекватные пути и направления коррекционной работы.

Обследование проводилось в несколько приемов, индивидуально с каждым ребенком. Все задания выполнялись в утренние часы и после дневного сна. Так как внимание детей с ОНР неустойчиво и имеет более низкий уровень производительности, в среднем ежедневное разовое обследование с одним ребенком длилось около 15–20 минут.

Согласно принципу комплексного изучения ребенка с речевой патологией, было проведено комплексное логопедическое обследование каждого ребенка.

В ходе проведения обследования, на каждого ребенка заполнялась индивидуальная речевая карта. Данная речевая карта была составлена на основе методики Н. М. Трубниковой «Структура и содержание речевой карты», оптический раздражитель (картинки) использовался из «Альбома для логопеда» О. Б. Иншаковой. Для обследования связной речи была выбрана методика В. П. Глухова [48, 16, 10].

Обследование детей начиналось с изучения имеющейся на каждого ребенка медицинской и педагогической документации, беседы с учителем-логопедом, воспитателями, родителями.

Далее индивидуально проводилось обследование следующих компонентов:

1. Обследование моторной сферы (общая моторика, произвольная моторика пальцев рук, мимическая моторика, моторика артикуляционного аппарата, динамическая организация движений артикуляционного аппарата).
2. Обследование звукопроизношения.
3. Обследование просодической стороны речи (мелодико-интонационный компонент, темпо-ритмическая сторона речи).
4. Обследование слоговой структуры слова.
5. Обследование фонематического слуха.
6. Обследование фонематического восприятия, звуко-слухового анализа.
7. Обследование словаря (активного и пассивного).
8. Обследование грамматического строя (понимания и употребления грамматических форм).
9. Обследование связной речи.

Обследование связной речи проходило по методике, предложенной В. П. Глуховым [10] и включало в себя 11 заданий.

Задание №1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам. Задание необходимо для определения способности ребенка к составлению адекватного законченного высказывания на уровне фразы.

Ребенку предлагаются картинки со следующим содержанием:

1. Мальчик поливает цветы.
2. Девочка ловит бабочку.
3. Мальчик ловит рыбу.
4. Девочка катается на санках.
5. Девочка везет малыша в коляске.

Вопрос-инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?» Вопрос помогает выявить способность ребенка к самостоятельному установлению смысловых предикативных отношений и передаче их в соответствующей по структуре фразе. Если фразового ответа нет, то задается второй вопрос, прямо указывающий на изображенное действие – «Что делает мальчик (девочка)?»

Задание №2. Составление предложения по трём картинкам. Направлено на выявление способности ребенка к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде фразы-высказывания.

Ребенку предлагаются картинки: «девочка», «корзинка», «грибы». Инструкция: «Назови, что изображено на картинках? (Ответ ребенка) Составь предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Что сделала девочка?» Если ребенок использовал только одну или две картинки, то инструкция повторяется с указанием на пропущенную картинку.

Задание №3. Пересказ текста. Направлено на выявление возможности у ребенка с ОНР воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Для пересказа используется сказка «Репка». Текст произведения прочитывается дважды. Перед повторным прочтением дается установка на составление пересказа.

Задание №4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок. Направлено на выявление возможности ребенка составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Для составления рассказа используется серия картинок по сюжету «Заяц и морковка». Картинки в нужной последовательности раскладываются перед ребенком. Далее ребенку дается время их внимательно рассмотреть. Далее идет внимательный разбор предметного содержания каждой картинки

с объяснением отдельных деталей рисунков. И затем ребенку предлагается составить рассказ.

Задание №5. Составление рассказа из личного опыта. Направлено на выявление индивидуального уровня и особенностей владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Ребенку предлагается составить рассказ «На нашем участке». Дается план из нескольких вопросов-заданий: что находится на участке; чем занимаются на участке дети; в какие игры они играют; назови свои любимые игры и занятия; вспомни о зимних играх и развлечениях. Затем ребенок составляет рассказ по отдельным фрагментам. Вопрос-задание перед каждым фрагментом повторяется.

Задание №6. Составление рассказа-описания игрушки. Для составления рассказа используется игрушка – «Чебурашка». Предлагаем ребенку рассмотреть предмет в течение нескольких минут, а затем составить рассказ по вопросному плану. Инструкция-указание: «Расскажи об этой игрушке. Что это? Какой он по величине? Назови основные части. Скажи, из чего он сделан? Какой это вертолет? Для чего он нужен?» Если ребенок не может составить даже короткий описательный рассказ, то ему предлагается для пересказа образец описания, данный логопедом.

Задание №7. Составление рассказа-описания игрушки. Для составления рассказа используется игрушка – «Ёжик». Выполняется аналогично заданию №6.

Задание №8. Составление сравнительно рассказа-описания двух игрушек. Используется две игрушки из предыдущих заданий – «Ёжик» и «Чебурашка». План рассказа соответствует предыдущим двум заданиям. Ребенку предлагается сравнить две игрушки и отметить, чем они похожи, а чем отличаются. Основная модель предложения в данном рассказе – сложносочиненное предложение с противительным союзом «а».

Задание №9. Составление рассказа-описания животного по картинке. Предлагаем ребенку для составления рассказа фотографию зайца. Предлагаем ребенку рассмотреть фотографию в течение нескольких минут, а затем составить рассказ по вопросному плану. Инструкция-указание: «Расскажи о животном. Кто это? Как выглядит? Какие части тела? Где живет? Чем питается? Как защищается от врагов? Детеныш? В каких сказках и мультфильмах встречается?» Если ребенок не может составить даже короткий описательный рассказ, то ему предлагается для пересказа образец описания, данный логопедом.

Задание №10. Составление рассказа-описания животного по картинке. Предлагаем ребенку для составления рассказа фотографию лисы. Выполняется аналогично заданию №9.

Задание №11. Составление сравнительного рассказа описания двух животных по картинкам. Инструкция: «Сравни этих животных. Кто это? Как они выглядят? Какие есть у них части тела? Где живут? Чем питаются? Как защищаются от врагов? Детеныши? В каких сказках и мультиках встречаются?» Основная модель предложения в данном рассказе – сложносочиненное предложение с противительным союзом «а».

Для оценки результатов выполнения задания на составление рассказа-описания применялась балльная система, предложенная В. П. Глуховым [6]. Рассказ-описание оценивается по пятибалльной шкале – от 0 до 4 баллов. Подробное описание критериев оценки содержится в приложении 2.

Также проведенное логопедическое обследование включало обследование неречевого и речевого дыхания и обследование состояния органов артикуляции.

Подробное описание методики логопедического обследования находится в приложении 1.

2.2. Анализ результатов логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста

Проведя логопедическое обследование, мы проанализировали его результаты. Сводные таблицы и количественные результаты обследования находятся в приложении 2.

Анализ результатов обследования состояния общей моторики (приложение 2, таблица 1) показывает, что нарушения статической и динамической координации наблюдаются у всех обследованных детей. Дима, Вова, Влад Б. и Максим покачиваются и теряют равновесие при выполнении проб. Вова устойчивее стоит на правой ноге, чем на левой. Трое детей балансируют руками (Влад Б., Вова, Максим). Влад Б. не может выполнить приседание на носках, движение больше напоминает наклоны вперед. Все дети испытывают трудности в ориентировании в пространстве, путают стороны тела. Объем двигательной памяти снижен у четырех из пяти обследованных детей (Влад Б., Вова, Максим, Дима). У этих же детей наблюдаются сложности с переключаемостью движений. Нарушение чувства ритма наблюдается у всех обследованных детей. Это проявляется в нарушении количества элементов при воспроизведении ритмических рисунков.

Анализ результатов обследования произвольной моторики пальцев рук (приложение 2, таблица 3) выявил нарушения у всех детей. Основные нарушения статической и динамической координации движений – синкинезии (выявлены у Влада Б., Влада Т., Вовы, Максима), не возможность выполнения движений двумя руками (Вова, Дима), напряженность и скованность движений наблюдается у троих детей (Максим, Вова, Влад Т.), у Вовы наблюдается нарушения переключения от одного движения к другому, Влад Б. не может выполнить упражнение «рожки» и «ушки», а Дима – пробу «кулак-ребро-ладонь».

Анализ результатов обследования мимической моторики (приложение 2, таблица 5) показал различные нарушения у всех обследованных детей. Нарушения объема и качества движений мышц лба наблюдаются у всех детей (у Димы, Влада Т. и Максима наблюдаются синкенезии, у Влада Б. и Вовы – движения не удаются). При движении мышц глаз наблюдаются синкинезии у четырех детей (Максим, Дима, Вова и Влад Б.). Нарушения в движениях щек выявлены у двоих детей (Влад Б. и Вова) – не могут надуть только одну щеку – левую или правую. Нечеткая картина формирования мимических поз выявлена у Влада Т. («удивление», «испуг» и «грусть» похожи на «радость»), Вовы (не удается движение «сердитое лицо») и Димы («испуг» и «грусть» не может выразить, «удивление» и «сердитое лицо» похожи на «радость»). В символическом праксисе Диме недоступен «оскал», а Максиму – «плевок».

Анализ обследования моторики артикуляционного аппарата (приложение 2, таблица 7) выявил нарушения у всех обследованных детей. Нарушение двигательных функций языка – напряжение языка наблюдается у всех обследованных детей - не могут сделать упражнение «лопата»; тремор языка и напряжение наблюдается у всех детей. Нарушения двигательной активности губ наблюдаются у четырех детей (Влад Б., Влад Т., Вова, Дима). Основные недостатки выполнения проб – наблюдаются напряжения в движениях, синкинезии (двигается нижняя челюсть, поднимание головы, бровей, глаз), несимметричность выполнения (Вова). Все дети не могут поднять верхнюю губу вверх, опустить нижнюю губу вниз четверо детей (Влад Б., Влад Т., Дима и Вова). Нарушение двигательной функции челюсти, заключающееся в невозможности двигать нижней челюстью влево, вправо и вперед, наблюдается у двоих детей (Влад Б., Влад Т.).

Анализ результатов обследования динамической организации движений артикуляционного аппарата (приложение 2, таблица 9) показал, что нарушения наблюдаются у всех детей. Нарушения динамической

организации языка выявлены у четверых детей (Максим, Влад Т., Вова, Дима). Плавность движений нарушена у Вовы и Димы.

Обследование звукопроизношения (приложение 2, таблица 11) показало, что полиморфное нарушение звукопроизношения наблюдается у всех обследованных детей. Фонологические нарушения наблюдаются у четверых детей (Влад Т., Влад Б., Максим и Вова), у двоих детей имеются антропофонические нарушения (Вова и Дима). У всех обследованных детей нарушены свистящая и сонорная группы звуков. У троих детей нарушена шипящая группа (Вова, Дима, Максим). Прочие группы звуков нарушены у трех детей (Вова – редко в речи встречается нарушения звука [м], у Димы – отсутствует звук [j] после мягких согласных). У Влада Т. преобладают непостоянные замены и пропуски звуков, как артикуляторно сложных, так и простых. Также Влад Т. в речи пропускает первый согласный звук. При этом все звуки в речи присутствуют.

Обследование мелодико-интонационной стороны речи (приложение 2, таблица 13) выявило нарушения у всех детей - не могут модулировать – понижать или повышать голос. Интонирование не ярко выражено у трех детей (Влад Б., Вова, Максим). Вова и Дима не могут произнести фразу с изменением тембра голоса. Вова имеет тихий, слабый голос.

Обследование темпо-ритмической стороны речи (приложение 2, таблица 15) показало, что четверо детей (Влад Т., Вова, Дима и Максим) не могут воспроизвести ритмический рисунок на слуховой и зрительной опоре, при этом Вова и Дима не могут воспроизвести ритмический рисунок, состоящий из двух частей, Влад Т. и Максим не могут воспроизвести сложный ритмический рисунок. Также Вова и Дима обладают слабой способностью менять темп речи и не могут сопоставить два ритма между собой на слух.

Обследование неречевого и речевого дыхания выявило трех детей с ключичным типом дыхания (Вова, Дима и Максим). Также у Димы и

Максима недостаточный объем речевого дыхания, так как они не могут произнести фразу из четырех слов на одном дыхании.

Обследование слоговой структуры слова (приложение 2, таблица 18) выявило отклонения у четырех детей (Влад Т., Вова, Дима и Максим). У всех четырех детей наблюдаются сложности с произношением слов со сложной слоговой структурой. У троих детей (Влад Т., Дима и Максим) наблюдаются элизии и у двоих (Влад Т. и Максим) итерации. При отраженном произношении Максим меняет структуру слов: земляника – «земика», индеец – «инденец», шахматы – «сахма». Влад Т. имеет трудности в двухсложных словах с закрытым слогом и стечением согласных, трехсложных словах (со стечением согласных и закрытым слогом, с двумя стечениями согласных), многосложными словами из сходных звуков.

Обследование фонематического слуха (приложение 2, таблица 19) показало, что функции фонематического слуха сформированы недостаточно у всех обследованных детей. Дети не различают фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале звуков и слогов среди звонких и глухих, шипящих и свистящих, соноров, твердых и мягких звуков. Вова также не различает фонемы на материале некоторых слов-паронимов. Трое детей не узнают фонемы на материале звуков, слогов и слов (Влад Б., Вова и Дима).

Обследование фонематического восприятия, звуко-слогового анализа (приложение 2, таблица 21) показало, что только двое детей могут определить положение звука в слове (Влад Т. – определяет все звуки, Влад Б. – гласный звук в начале слова). Развитие данного навыка входит в образовательную программу детского сада для подготовительной группы.

Обследование пассивного и активного словаря (приложение 2, таблицы 24, 25) показало, что объем пассивного словаря превышает объем активного: на 35% - у Влада Т.; на 30% у Влада Б.; на 28% - у двух детей (Максим и Дима); на 23% - у Вовы. Объем активного словаря у четырех детей (Влад Б., Влад Т., Максим и Вова) находится в пределах от 52 до 58%, пассивного – от

80 до 89%, у Димы объем активного словаря – 31%, пассивного 60%. Данные соотношения отражены на рисунке 1.

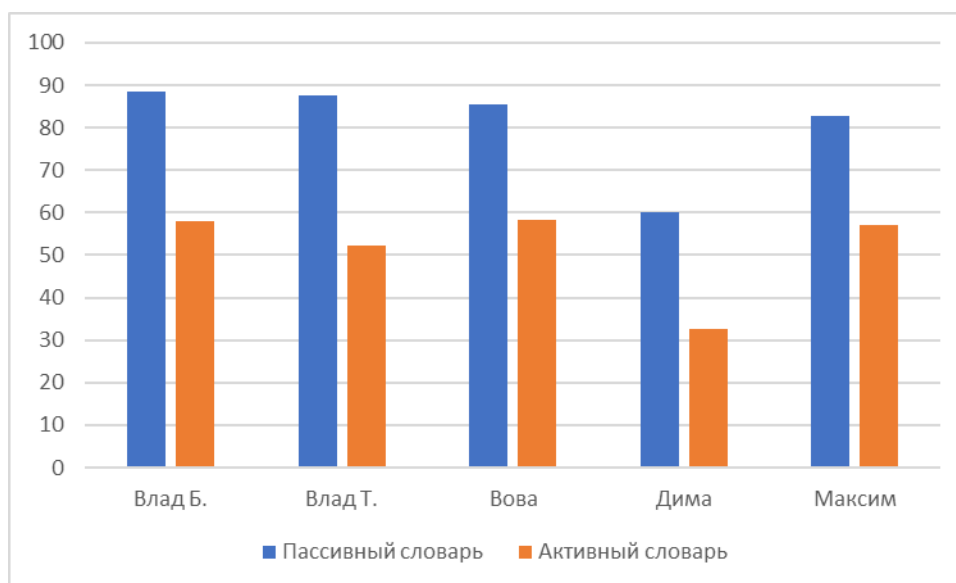


Рис. 1. Диаграмма соотношения объемов пассивного и активного словаря

При обследовании слов высокой частоты употребления наибольшие сложности у всех обследуемых детей возникли с тематическим рядом «обувь», «одежда». При обследовании слов низкой частоты употребления сложности возникали в следующих тематических рядах: пассивный словарь – «грибы», «цветы», «деревья», «головные уборы»; активный словарь – «цветы», «грибы», «головные уборы», «малознакомые предметы», «детёныши животных», «деревья», «настольные игры», «музыкальные инструменты», «профессии», «ягоды». При обследовании предикативного словаря наибольшие сложности у детей наблюдались с названием семантически близких действий (жарит, варит, печет, и т. д.). В адъективном словаре труднее всего были задания на название относительных прилагательных (все дети используют в своей речи прилагательные «большой» и «маленький», хотя в пассивном словаре присутствуют другие относительные прилагательные), качеств по материалу, из которого сделан предмет и по назначению. При обследовании словаря наречий дети хуже всего справлялись с заданием на название наречия места. С подбором

синонимов, антонимов и однокоренных слов дети не справились. Трое детей назвали антонимы (Максим назвал 8 из 10, Влад Т. и Влад Б. - 4 из 10).

Обследование понимания грамматических форм (приложение 2, таблица 26) показало, что наибольшие сложности вызывает у всех детей понимание рода прилагательных и понимание смысла высказывания. С пониманием падежных окончаний существительных не справились четверо детей (Влад Б., Влад Т., Дима и Максим). При выполнении задания дети брали тот предмет, который звучал в задании первым и им указывали на второй предмет. С пониманием инверсионных конструкций не справились трое обследуемых детей (Влад Т., Дима и Максим). В понимании некоторых предлогов есть трудности у Влада Б., Вовы и Димы. Трое детей с трудом выполнили задание, в котором нужно было закончить предложение «Перелетные птицы улетели в теплые края, потому что ...»: Вова – «зима стаёт, а на юге тепло», Максим - «зима», Дима не смог закончить предложение. У троих детей возникли трудности с заданием исправить предложение «Коза принесла корм девочке». Влад Б. ответил: «Молочко принесла». Влад Т. – «Коза принесла конфеты девочке». Вова – «У козы козлята».

Обследование употребления грамматических форм (приложение 2, таблица 28) показало, что все обследованные дети не могут образовать сложные слова (из двух слов образовать одно). Также наблюдаются трудности с образованием прилагательного от существительного: трое детей (Влад Т., Дима и Вова) совсем не справились с заданием; у Влада Б и Максима получилось выполнить половину задания. У всех обследованных детей есть трудности с употреблением предлогов (со стола – «из стола», с пола – «из пола»); образованием уменьшительной формы существительного («воробейчик», «ковёрик», «головашка» и т. д.); множественного числа имен существительных от единственного (уши – уши, воробьи – воробьята, окна – окошки); образованием слов с помощью приставок. У троих детей (Влад Т., Дима, Максим) наблюдаются ошибки в образовании форм родительного

падежа множественного числа существительных («окошек», «капуст», «картошак», «дерев»).

Соотношение понимания и употребления грамматических форм отражено на рисунке 2.

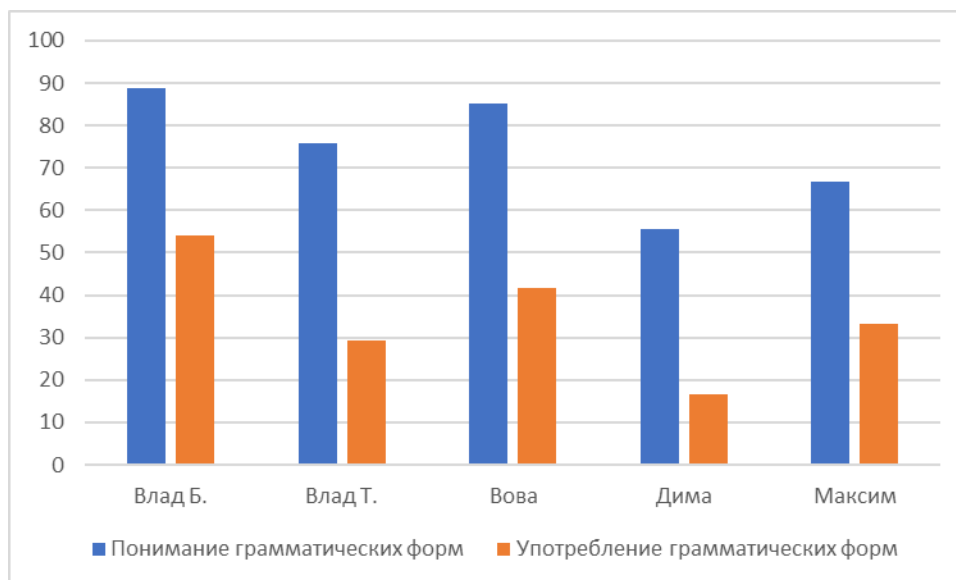


Рис. 2. Диаграмма соотношения понимания и употребления грамматических форм

Обследование связной речи (приложение 2, таблица 30, 31) выявило недостаточный уровень выполнения задания на составление предложения по трем картинкам, связанным по смыслу у троих детей (Влад Б., Влад Т. и Вова). Дима показал низкий уровень выполнения данного задания. Справился с заданием с первого раза только Максим. Влад Б. и Вова составили предложение со второго раза после напоминания о забытом объекте. Влад Т. составил предложение со второго раза. Составленное им предложение имеет грамматическую ошибку – пропуск предлога, повтор слова, использовал слово «сдянки» вместо слова «корзинкой» («Девочка идет лес вместе ...вместе с сдянки собирать собирать грибы»). У Димы не получилось составить одно предложение даже после оказания значительной помощи. Составленное им предложение имеет лексическую ошибку: употребил глагол «забирает» вместо «собирает» («Девочка забирает грибы. В

корзинку»). Возможно, именно нарушения интонационного оформления предложения привело к такому результату. Такой результат подтверждает и результат обследования речевого дыхания Димы.

Обследование фразовой речи (задание №1) выявило ряд нарушений. Наблюдаются грамматические ошибки у троих детей. Влад Т. допустил грамматическую ошибку в одном из предложений: «Мальчик катается на санке». Максим допустил грамматическую ошибку и не использовал предлог («Девочка катает коляски йебенка»). У Димы наблюдается не стабильный результат выполнения задания. Три предложения им составлены правильно. Одно из них составлено с третьего раза, но в процессе его составления Дима сам слышал ошибки и их исправлял («Катается на снеге. На горке. Мальчик катается с горки»). Два предложения не смог составить совсем («Цветы. Наливают. Наливает»). Логопед: «Что мальчик делает?» Дима: «Мальчик лееет. Цветок». Логопед предлагает продолжить предложение: «Мальчик...». Дима: «Цветы выливает»).

Обследование связной речи (приложение 2, таблица 30) выявило низкий уровень выполнения задания на составления рассказа из личного опыта у трех обследованных детей (Влад Б., Дима и Максим), у Вовы и Влада Т. – уровень недостаточный. У Влада Б. Максима и Димы рассказы составлены с помощью наводящих вопросов, отмечается крайняя бедность содержания, рассказ в основном состоит из перечислений. У всех детей в рассказе наблюдаются лексико-грамматические ошибки («мы пока не катаются», «дети играет на участке», «тут нет вода»). У Влада Т. рассказ носит разговорный характер. Речь идет сплошным «потокком», отсутствует интонационное разделение предложений. Часто встречаются повторы слов, а также поиск правильного по звучанию слова: «дёчики, дёти, тёти-матери», «и кататься с на ки на кахах». У Влада Б. и Максима отсутствуют предлоги: «снежки поиграть», «домики нас есть».

Низкий уровень выполнения задания на пересказ у Димы, у остальных обследованных детей уровень выполнения задания – удовлетворительный.

Влад Т., Влад Б. и Максим полностью пересказали сказку самостоятельно. Воле потребовалась небольшая помощь в самом начале пересказа. Пропуски небольших фрагментов встречаются у двоих детей (Влад Т., Максим). У Димы отмечаются значительные пропуски и повторы при пересказе. В пересказах наблюдаются различные лексико-грамматические ошибки. Влад Т.: «Азвал дед бабка»; Влад Б.: «Пожвала внучку жучку»; Вова: «Позвал бабушка внучку», «(Жучка) позвал кошку».

Недостаточный уровень выполнения задания на составления рассказа по сюжетным картинкам у троих детей (Влад Т., Влад Б., Максим), низкий – у Димы и удовлетворительный у Вовы. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок ни один ребенок не уловил и не смог передать мысль о том, что пришла весна, именно поэтому снеговик начал таять и заяц смог достать морковку (Максим: «Потом ка-кадайето настайо сеговик ястаял зяяц зял маковку и покусял»; Влад Б.: «Солнышко появилось, снеговик начал таять, а зайчик грустит»; Максим: «заяц паки нинёс и есницсу пастой»). Рассказ Влада Б. состоит из четырех предложений, в основном состоящих из двух слов. В основе предложений лежат действия («Закател морьковку. Прыгал-прагал ненестал. Придумал он лестницу. Не достал»). Рассказ Вовы, как и у Влада Б., состоит из четырех предложений. В предложениях встречаются повторы. В рассказе Влада Т. присутствует грамматическая ошибка: «Солнце пришла». Также Влад Т. использует много местоимений «он», что приводит к неясности объекта, который совершает действие. В рассказе есть предложение, смысл которого сложно понять: «Зял аглавой марковкой и сам ест». В рассказе Димы наблюдается много лексико-грамматических ошибок. Связность его рассказа нарушена. В рассказах всех детей отсутствуют прилагательные.

Низкий уровень выполнения задания на составления рассказа-описания у троих детей (Дима, Максим, Влад Б.), недостаточный – у двоих (Влад Т., Вова).

Рассказ-описание игрушки «Ёжик», составленный Димой: «Это ёжик. (Какого цвета?) Красный. (Какого размера?) Маленький. (Из какого материала он сделан?) Мучит он. (Что у него есть?) Глазки, рот, ножки (на руки показал), колючки. (Как с ним можно играть?) Вот так. Всё!» Рассказ-описание целиком состоит из коротких ответов на вопросы. Ответы содержат мало информации, а на вопрос о материале Дима не смог ответить. В рассказе допущены фактические ошибки (коричневый – «красный», руки – «ножки»).

Рассказ-описание зайца по фотографии Влада Б.: «Это заяц. У него есть лапки, уши, живот и голова. (Он покрыт...) Он покрыт белой шубкой, чтоб спрятаться от лисы. (Кушает...) Кушает морковку. (Детеныш у зайца...) Зайчат. Он еще умеет прыгать.» Рассказ-описание составлен с помощью наводящих слов. Присутствует грамматическая ошибка (зайчата – «зайчат»).

Рассказ-описание игрушки «Чебурашка», составленный Владом Т.: «Это чебурашка. Он цвета коричневого. Он метра бобосе. У него есть нос, глаза, грови и рот. У него есть уши, руки, рапы, и ноги. Ну у него а рукав аперинк. (Какой он на ощупь?) Амяккого. Он мягкий. а лицо роброе. (Как с ним можно играть?) Можно с ним спать, можно на каляске возить и ... играть с ним в прятки. Можно можно с ним гулять. И можно как он срушать как он росто горорит». В рассказе присутствуют лексические ошибки («света» - цвета, «метра» - размера, «уши» - уши, «рапы и ноги» - лапы и ноги, «а рукав» - в руках, «аперинк» - апельсин), повторы слова «можно».

Сравнительный рассказ-описание, составленный Вовой: «(Это...) Это заяц, это лиса. (Заяц ..., а лиса...) Заяц белый, а лиса оранжевая. (У зайца ...) У зайца есть длинные ушки, а у лисы маленькие. (Хвост ...) Хвост у лисы пушистый и огромный, а у зайца тоненький. (Зайчик ест ..., а ...) Заяц ест морковку, а лиса аааа (пауза) мышек. (Они живут ...) Они живут в лесу. (У зайца детеныши ...) У зайца детеныши – зайчата, а у лисы – (пауза) лисята». Рассказ составлен с помощью наводящих слов. Присутствуют следующие ошибки: грамматическая («есть» – ест) и лексические (неверное

использование прилагательных «огромный», «тоненький», «длинные ушки – маленькие»).

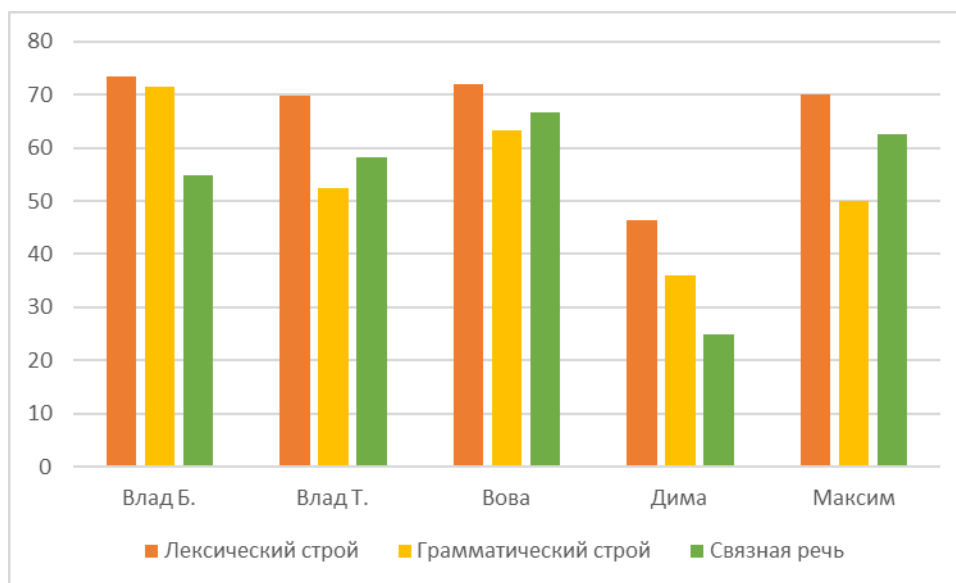


Рис. 3. Диаграмма зависимости уровня связной речи от сформированности грамматической и лексической системы речи

Рассказ-описание лисы, составленный Максимом: «Лису. Она хитая. (Какого цвета?) молчит (Что у нее есть?) Ухи босии. (А еще?) Хост. (Чем питается лиса?) Зайциках. (Где она живет?) Лесу. Большие ноги. (Кто у нее детеныш?) Не знаю». Присутствуют грамматические ошибки: «зайциках» – зайчиками, «лесу» – в лесу (не использует предлог).

Рассказы-описания в основном построены из ответов на вопросы. Ответы эти носят краткую форму, часто состоят из перечислений. У детей нет навыка описания составных частей предмета. Ограничения активного адъективного словаря не позволяют детям в полной мере описать объект. Выявляются заметные лексические затруднения и недостатки в грамматическом оформлении высказываний.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что состояние связной речи находится в зависимости от сформированности лексико-грамматической стороны речи. Эта зависимость отражена на рисунке 3.



Рис. 4. Диаграмма распределения обследуемых детей по клиническому варианту речевой патологии

Выводы по второй главе

Данные, полученные в ходе обследования фонетико-фонематической, лексической, грамматической систем речи, а также состояния связной речи, позволяет определить структуру речевого дефекта обследованных детей – общее недоразвитие речи III уровня.

Результаты обследования состояния общей и пальчиковой моторики, просодической стороны речи, фонематического слуха, а также обследование слоговой структуры слова говорит о том, что клинический вариант речевой патологии у Вовы, Димы, Влада Б. и Максима – легкая степень псевдобульбарной дизартрии, у Влада Т. – моторная алалия афферентного и эфферентного типа (рисунок 4).

Причинами, в основном, являются биологические факторы – гипоксия при родах, черепно-мозговая травма в раннем возрасте, оперативное вмешательство при родах. У всех обследованных детей неврологический диагноз – РЦОН (резидуальная церебральная органическая недостаточность).

Анализ данных логопедического обследования показал, что у обследованных детей недостаточно сформированы фонематические процессы и лексико-грамматическая сторона речи, что в свою очередь

привело к достаточно низкому уровню развития связной речи. Наибольшую трудность у детей вызывает перевод слова из пассивного словаря в активный. Недостаточно развит пассивный и активный словарь по следующим лексическим темам: одежда, обувь, транспорт, деревья, цветы, ягоды, птицы, грибы, рыбы, головные уборы, профессии, насекомые, названия детенышей. Дети используют ограниченное количество относительных прилагательных (большой и маленький), имеют ограничения в использовании качественных прилагательных (не могут назвать прилагательное, обозначающее качество предмета по его назначению, по материалу, из которого сделан предмет). Также вызывает трудности задания на подбор синонимов, антонимов и однокоренных слов. У всех детей наблюдаются сложности со словоизменением существительных (преобразование единственного числа во множественное, образование уменьшительной формы) и словообразованием (задания на образование прилагательного от существительного, сложных слов и слов с помощью приставок). Дети с ошибками понимают и используют предлоги. У всех обследованных детей наблюдаются сложности с программированием речи, состоящей более чем из одного предложения и трудности с построением предложений. В основном дети использовали в речи простые предложения. Крайне редко использовали прилагательные (в рассказе-описании – обозначение цвета и размера, назначения). Часто наблюдаются трудности с поиском нужного слова, это проявляется в паузах и в повторах слов и части предложений. Наиболее сложным для детей были задания на составление рассказа из личного опыта и рассказа-описания.

Навык составления рассказов-описаний находится у детей на низком уровне. В основном рассказ-описание представляет собой неполные ответы на вопросы. Дети упускают в своих рассказах описание существенных деталей. Также наблюдается большое количество лексико-грамматических ошибок, присутствуют повторы слов и длительные паузы, которые говорят о наличии у детей трудностей с программированием высказываний.

Так как связная речь играет ведущую роль в обучении старших дошкольников, а в дальнейшем и детей школьного возраста, целенаправленное формирование связной речи имеет важное значение в системе логопедической работы со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

3.1. Теоретическое обоснование и принципы коррекционной работы по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Многие авторы делали попытку систематизировать приемы работы по развитию связной речи детей с ОНР. Среди них такие, как Л. Н. Ефименкова, В. П. Глухов, Т. А. Ткаченко и др.

Л. Н. Ефименкова делит коррекционную работу по развитию речи детей с ОНР на три этапа. Каждый этап включает в себя работу по развитию словаря, фразовой речи и выходу в связную речь. Начинается работа с понятия о слове, о связи слов в предложении. Задача третьего этапа – формирование связной речи. Работа строится на последовательном обучении ребенка с ОНР сначала подробному, затем выборочному и творческому пересказу. Каждый пересказ начинается с анализа текста. Завершением работы является обучение составлению рассказа на основе личного опыта [12].

Т. А. Ткаченко строит работу по формированию связной речи в следующем порядке: пересказ рассказа по наглядному действию; рассказ по следам наглядного действия; пересказ рассказа с использованием фланелеграфа; пересказ рассказа по серии сюжетных картин; составление рассказа по серии сюжетных картин; пересказ рассказа по сюжетной картине; рассказ по сюжетной картине. Особенность системы Т. А. Ткаченко состоит в том, что последовательное применение этапов обучения, дает возможность сформировать связную речь у детей, не владеющих изначально развернутыми смысловыми высказываниями [46].

Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова и И. А. Зимина основное направление коррекционно-педагогической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР видят в развитии умений и навыков построения связного высказывания с элементами творчества, особенно внимание уделяется придумыванию рассказов и сказок [40].

В. П. Глухов предлагает систему, состоящую из нескольких этапов, предполагающую овладение детьми навыками монологической речи в следующих формах: составление рассказов по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества [10].

Т. А. Ткаченко убеждена, что без специального обучения дети не способны овладеть составлением описательных рассказов. Такой вид деятельности требует целенаправленного, системного обучения под руководством специалиста, а также использования особых наглядных средств [47].

Исследование Н. Н. Ивановой [15] показывает, что развитие описательной речи у дошкольников приводит к улучшению качественных показателей связной речи.

Л. Н. Ефименкова, В. П. Глухов, Т. А. Ткаченко и другие пишут о том, что формирование связной речи необходимо начинать с формирования описательной монологической речи, а именно с описательных рассказов. Именно это помогает детям перейти от простых речевых операций, таких как простое название предмета, к развернутым связным высказываниям [12, 11, 47].

В основе коррекционной работы со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи лежат следующие принципы (Р. Е. Левина):

1. Принцип раннего воздействия на речевую деятельность с целью предупреждения вторичных отклонений.

2. Принцип развития речи и опоры на онтогенез – необходимо учитывать закономерности развития детской речи в норме. При этом

предполагается анализ объективных и субъективных условий формирования речевой функции ребенка, выявление ведущего речевого дефекта и обусловленных им недостатков психического развития.

3. Принцип взаимосвязанного формирования фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка – единство направлений и взаимоподготовка. Коррекция нарушений произношения звуков и слоговой структуры слов позволяет добиваться нужной четкости и внятности речи. В то же время развитие фонематического восприятия подготавливает основу для формирования грамматической и морфологической системы словообразования и словоизменения.

4. Принцип дифференцированного подхода в логопедической работе к детям с ОНР, имеющим различную структуру речевого нарушения.

В. П. Глухов считает важнейшим в работе принцип коммуникативного подхода к формированию устной связной речи детей. Этот принцип предполагает широкое использование форм и приемов обучения, способствующих активизации разнообразных речевых проявлений у ребенка [10].

М. М. Алексеева, О. П. Короткова, Л. П. Федоренко, В. И. Яшина и другие пишут о том, что коррекционную работу необходимо проводить, основываясь на общедидактических принципах, отражающих закономерности усвоения языка и речи (систематичность и последовательность в обучении, учет возрастных и индивидуальных психологических особенностей детей, направленность обучения на развитие их активности и самостоятельности) [54].

Таким образом, для формирования связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня необходимо использовать комплексный подход, включающий работу над звукопроизношением, фонематическими процессами, лексической и грамматической сторонами речи, развитие моторной сферы, памяти и внимания.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию навыка составления рассказов-описаний с использованием средств мнемотехники

Рассмотрим содержание логопедической работы по формированию связной монологической речи, а именно рассказа-описания с использованием средств мнемотехники. Перспективный план фронтальных занятий приведен в приложении 5.

Планирование осуществлялось с учетом тематического планирования для подготовительной группы по программе Н. В. Нищевой [33].

Согласно разработанному плану занятий, с каждым ребенком проводятся индивидуальные логопедические занятия два раза в неделю продолжительностью 15 минут (понедельник, четверг). Во вторник планируется проведение подгруппового занятия по формированию лексико-грамматических средств языка, а в пятницу – занятия по формированию связной речи. На занятии по формированию связной речи детям планируется выдавать домашнее задание, которое необходимо выполнить дома с родителями. Проверка выполненного домашнего задания осуществляется на индивидуальных занятиях.

Воспитателям необходимо проводить предварительную работу по актуализации номинативного словаря по теме недели. Для этого можно использовать загадки, рассказы, упражнения.

С учетом клинического варианта речевой патологии в работе со всеми обследованными детьми необходимо предусмотреть работу над звукопроизношением, развитием общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики, развитие мелодико-интонационной стороны речи. Дополнительно необходимо провести работу: над дыханием у Вовы, Димы и Максима; над развитием темпо-ритмической стороны речи у Влада Т., Вовы, Димы и Максима.

Перспективные планы коррекционной работы с обследованными детьми представлены в приложении 4.

На каждом занятии логопед и воспитатели ставят следующие задачи:

- 1) развивать слуховое внимание через целенаправленное восприятие речи воспитателя и других людей;
- 2) формировать умение отвечать на вопросы логопеда и воспитателей полными, развернутыми предложениями;
- 3) формировать навык оформления речевого высказывания, описывая картинки и действия, изображенные на них;
- 4) расширять, обогащать и активизировать лексический словарь ребенка;
- 5) формировать грамматически правильную фразовую речь.

В. П. Глухов в своей методике обучения формированию связной речи выделяет несколько этапов обучения составлению рассказа-описания [10]. Первым из них являются подготовительные упражнения к описанию предметов, где основное внимание уделяется развитию у детей сенсорного восприятия, навыков элементарного анализа предмета, формированию установки на употреблении фразовой речи в ответах на вопросы.

Таким образом, перед тем, как приступать к работе над рассказом-описанием, требуется провести коррекционную работу над лексико-грамматической стороной речи, а именно: над актуализацией прилагательных, существительных, а также организацией семантических полей – связи прилагательных с существительными. Для этого используем упражнения 1–6 из приложения 7 [19, 25].

Для работы над однокоренными словами, а также для образования сложных слов используем упражнение 7, а также упражнения «Найди «лишнее» слово», «Назови общую часть» [19].

Упражнения 8–9 (приложение 7) для отработки падежных окончаний существительных необходимы Владу Б., Владу Т., Диме и Максиму.

Для формирования словообразования уменьшительно-ласкательных существительных используем игру «Назови ласково», «Дюймовочка» и «Два медведя» [25] (приложение 7).

Для развития навыка словообразования прилагательного от существительного используем игру «Пазлы» – упражнение 11 в приложении 7.

Также со всеми детьми необходимо отрабатывать словообразование сложных слов и словообразование с помощью приставок. Для этого можно использовать упражнения «Объясни, почему так называется?», «Придумай одно слово вместо двух», «Создай новое слово», «Найди общую часть в словах», «Найди лишнее слово», «Помоги Незнайке» (приложение 7).

Для работы над относительными прилагательными и качественными прилагательными, обозначающими качество предмета по его назначению и по материалу, из которого предмет сделан используются следующие упражнения: «Что из чего сделано?», «Правильно назови листья» [19] (приложение 7).

Со всеми детьми необходимо отработать согласование прилагательного и существительного. Для этого используем упражнения «Посмотри и назови», «Соедини слова», «Разложи и назови картинки» [25] (приложение 7).

Для Димы используем упражнение «Посмотри и назови» с акцентом на цвете и форме предмета.

Для обогащения и уточнения словаря глаголов используем следующие упражнения: «Объясни и придумай предложение», «Мальчик – девочка», «Закончи предложение» [25] (приложение 7).

Дополнительно с детьми необходимо проводить работу на активизацию слов:

1) высокой частоты употребления по лексическим темам: одежда, обувь, транспорт. С Димой дополнительно отработать словарь на тему «Овощи»;

2) низкой частоты употребления: деревья, цветы, строительный и специальный транспорт, ягоды, птицы, грибы, рыбы, головные уборы, профессии, насекомые, оружие, настольные игры, мебель, музыкальные инструменты.

С Димой необходимо провести работу по расширению словаря обобщающих понятий (домашние животные, обувь, мебель, еда, инструменты, деревья, ягоды, насекомые) и дополнению тематического ряда (транспорт, посуда, мебель, обувь).

Со всеми детьми необходимо проводить работу по расширению словаря синонимов и антонимов. Для этого используем следующие упражнения:

- для синонимов: «Назови слова-приятели», «Четвертый лишний», «Назови похожие слова» [25] (приложение 7);
- для антонимов: «Назови нужное слово», «Скажи наоборот», «Сравни!» [19], [25] (приложение 7).

Примеры конспектов по формированию лексико-грамматических средств языка находятся в приложении 6.

Прежде чем начать работу над связной речью и составлением рассказа-описания проводим работу над фразовой речью. В. П. Глухов предлагает использовать упражнения 12–16 (приложение 7) в составлении предложений по картинкам.

Далее В. П. Глухов выделяет второй этап работы над составлением рассказа-описания – формирование самостоятельных навыков самостоятельного описания. Работа идет согласно принципу от простого к сложному. Вначале описание составляется с помощью вопросов логопеда, постепенно переходя к более самостоятельным, развернутым высказываниям – по предваряющему плану, с опорой только на данный образец.

Для рассказа-описания по вопросам педагога подбираем игрушки с ярко выраженными, легко определяемыми признаками (мяч, арбуз, морковь, и т. д.). Описание предмета состоит из 4–5 фраз: название, перечисление

основных внешних признаков (форма, цвет, величина, материал) и некоторых отличительных свойств (вкус, запах, и т. д.). Предварительно даем ребенку образец описания.

При составлении рассказа-описания с использованием средств мнемотехники, детям необходимо освоить определенную схему высказывания-описания на основе формирования представлений об основных структурных частях описательного текста. Для этого используем трехчастную композиционную схему:

- 1) определение (называние) предмета;
- 2) отличительные признаки: форма, цвет, вкус, место произрастания;
- 3) назначение предмета, отнесение его к соответствующей предметной группе; приносимая польза.

В зависимости от особенностей предмета в описание вводим дополнительные элементы.

Используем следующие вспомогательные приемы при описании: жестовые или словесные указания на форму, детали предмета; использование при описании рисунки, крупным планом изображающие части предмета или характерные особенности; используем средства мнемотехники.

Также используем прием параллельного описания – одновременно с ребенком описываем однотипные предметы. Составляем описание предмета по частям, называя одни и те же признаки по очереди.

Следующий этап работы над составлением рассказа-описания – описание предметов по основным признакам.

Для формирования у детей навыков планирования рассказа-описания проводим составление плана. Работу проводим коллективно. Для этого определяем главные содержательные элементы рассказа (о чем говорить вначале; что расскажем о предмете; чем закончим рассказ). В дальнейшем, перед описанием предмета, ребенку рассказываем то, о чем он будет говорить, используя ранее усвоенную схему.

Четвертый этап работы – обучение развёрнутому описанию предмета (с включением различных признаков-микротем). С учетом отображаемых элементов-микротем составляем образец и план описания. Используем средства мнемотехники – наглядные символы для обозначения понятий формы предмета, цвета, величины и т. д. Даем ребенку образец рассказа-описания и предлагаем сначала воспроизвести его, а затем по аналогии построить собственные высказывания.

Используем задания на описание одного предмета несколькими детьми «по цепочке».

Пятый этап – закрепление полученных навыков составления рассказа-описания. Применяем игры, включающие упражнения на узнавание предметов по описанию, их сравнение, самостоятельное составление детьми рассказа-описания. Используем игры-инсценировки: «Магазин», «Кто нашел собачку?», «Маша заблудилась» (приложение 7).

Шестой этап – усвоение первоначальных навыков сравнительного описания предметов.

Используются упражнения 17–20 (приложение 7) для подготовки к обучению детей сравнительному описанию двух предметов.

На этом этапе работы также используем прием параллельного описания с ребенком двух разных предметов (кошки и собаки).

Конспекты по развитию связной монологической речи на примере составления рассказа-описания с использованием средств мнемотехники находится в приложении №6.

Также в работе используем иные виды работы: описание по памяти, по собственному рисунку, включение описаний в игровые ситуации.

Выводы по третьей главе

После проведения констатирующего эксперимента и анализа результатов его проведения нами были определены направления и

содержание коррекционной работы по формированию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В разработанном нами плане учтены индивидуальные потребности в коррекционной работе каждого обследованного ребенка. Реализация предложенного плана коррекционной работы приведет к развитию лексической и грамматической сторон речи детей, к улучшению связной монологической речи, а вместе с тем, и диалогической, расширит знания детей о предметном мире, номинативный, предикативный и адъективный активный словарь. Дети смогут сравнивать различные объекты между собой, находить, чем они похожи и чем отличаются. Использование средств мнемотехники на занятиях, развивая психические процессы (восприятие, внимание, мышление) детей, помогут им через визуальные образы воспринимать структуру рассказа, облегчат такой трудоемкий для дошкольников процесс, как программирование и планирование высказываний, позволят на доступном дошкольнику с общим недоразвитием речи уровне воспринять структуру рассказа-описания.

Таким образом, реализация данного плана коррекционной работы позволит детям актуализировать и расширить словарный запас, закрепит в речи использование многих грамматических правил русского языка, дети научатся составлять описательный рассказ с использованием мнемотехнических средств, что приведет к общему улучшению качества речи детей, к эмоциональному комфорту при общении, подготовит детей к дальнейшему усвоению общеобразовательной программы в школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенной работы были решены поставленные задачи. Теоретически изучена проблема формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня путем анализа литературных источников (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Ф. А. Сохин и др.), роль средств мнемотехники при формировании связной речи у дошкольников, изучены психолого-педагогические особенности старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Также была подобрана методика исследования лексико-грамматического строя и связной речи у старших дошкольников и проведен констатирующий эксперимент, направленный на определение сформированности у детей лексико-грамматического строя речи и уровня владения связной речью. Результаты констатирующего эксперимента были качественно и количественно проанализированы. По результатам констатирующего эксперимента составлены перспективные планы коррекционной работы, определены направления и содержание логопедической работы по формированию связной монологической речи на примере рассказа-описания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с использованием средств мнемотехники.

Анализ данных литературных источников показывает, что вопрос формирования связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня освещен достаточно полно. На основании анализа специальной литературы можно сделать вывод о том, что у старших дошкольников с ОНР III уровня имеются нарушения лексико-грамматического строя речи, что, в свою очередь, приводит к несформированности связной речи.

Анализ данных констатирующего эксперимента показал, что у обследованных детей недостаточно сформированы фонематические

процессы и лексико-грамматическая сторона речи, что в свою очередь привело к достаточно низкому уровню развития связной монологической речи.

В рамках выпускной квалификационной работы было определено направление и содержание коррекционной работы по формированию связной речи, а также обоснована необходимость использования средств мнемотехники на занятиях по развитию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Коррекционная работа по формированию связной речи представляет собой поэтапное обучение, которое включает подготовительные упражнения к описанию предметов, проведение коррекционной работы над лексико-грамматической стороной речи, актуализацией словаря (прилагательных и существительных), формирование первоначальных навыков самостоятельного описания, описание предмета по основным признакам, обучение развернутому описанию предмета, закрепление полученных навыков, а также работа над усвоением первоначальных навыков сравнительного описания предметов.

Таким образом, в ходе выполнения выпускной квалификационной работы нами подтверждена актуальность вопроса о необходимости проведения целенаправленной коррекционной работы по формированию связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня с целью профилактики возникновения трудностей в дальнейшем школьном обучении.

Цели и задачи выпускной квалификационной работы выполнены.

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, Б. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 400 с.
2. Арбекова, Н. Е. Развиваем связную речь у детей 5-6 лет с ОНР. Альбом 2. Мир животных / Н. Е. Арбекова. – Москва : ГНОМ и Д, 2013. – 32 с.
3. Батракова, В. Н. Мнемотехника как средство развития связной речи детей дошкольного возраста / В. Н. Батракова // Путь в педагогическую науку: проблемы и решения. – 2020. – № 6 (10). – С. 65-72. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43776966> (дата обращения: 23.01.2021).
4. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия : учеб. пособие для вузов / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – Москва : ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
5. Бичева, И. Б. Мнемотехника как современная технология речевого развития детей дошкольного возраста / И. Б. Бичева, А. И. Кузнецова, Е. А. Маковой // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 87-90. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35196780> (дата обращения: 11.09.2021).
6. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – Москва : Просвещение, 1981. – 117 с.
7. Борозинец, Н. М. Логопедические технологии : учеб.-метод. пособие / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова ; Ставропол. гос. пед. ин-т. – Ставрополь : [б. и.], 2008. – 224 с.
8. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – Москва : Книголюб, 2004. – 104 с.

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

10. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов и практикующих логопедов / В. П. Глухов. – Москва : В. Секачев, 2012. – 262 с.

11. Глухов, В. П. Психолингвистический подход к формированию навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии : материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф., 17-18 апр. 2014 г., Череповец / Череповец. гос. ун-т ; под ред. О. А. Денисова, Л. А. Пепик. – Череповец : ЧерГУ, 2014. – С. 181-187.

12. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников: дети с общим недоразвитием речи : кн. для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Просвещение, 1985. – 112 с.

13. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. – 320 с.

14. Зиганов, М. А. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления / М. А. Зиганов, В. А. Козаренко. – Москва : Шк. рационал. чтения, 2000. – 395 с.

15. Иванова, Н. Н. Развитие связной речи детей с общим недоразвитием речи методом поэтапного формирования умственных действий / Н. Н. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2, № 4. – С. 106-110. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21322745> (дата обращения: 22.10.2021).

16. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – Москва : ВЛАДОС, 2019. – 279 с.

17. Каракулова, Е. В. Коррекционная фонологоритмика : учеб.-метод. пособие / Е. В. Каракулова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 111 с.

18. Конева, Е. А. Психомоторная коррекция в системе комплексной реабилитации детей со специальными образовательными потребностями / Е. А. Конева, Н. А. Рудаметова. – Новосибирск : [б. и.], 2008. – 116 с.

19. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников : (формирование лексики и грамMAT. строя) / Р / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. – 160 с.

20. Лалаева, Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2011. – 224 с.

21. Леонтьев, А. Н. Развитие высших форм запоминания / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти : учеб. пособие для вузов / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, В. Я. Романова. – Москва : МГУ, 1979. – С. 166-167.

22. Логопато психология : учеб. пособие для студентов вузов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 2011. – 356 с.

23. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов пед. вузов : в 5 кн. Кн. 5. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 460 с.

24. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников с речевыми нарушениями : учеб.-метод. пособие / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова. – Санкт-Петербург : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. – 143 с.

25. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб. пособие / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2004. – 192 с.

26. Лопухина, И. С. Логопедия – речь, ритм, движение : пособие для логопедов и родителей / И. С. Лопухина. – Санкт-Петербург : Дельта, 1997. – 256 с.
27. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Москва : МГУ, 1998. – 336 с.
28. Максаков, А. И. Развитие правильной речи ребенка в семье : метод. пособие / А. И. Максаков. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2008. – 109 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=212015> (дата обращения: 08.09.2021).
29. Малетина, Н. А. Моделирование в описательной речи детей с ОНР / Н. А. Малетина, Л. В. Пономарева // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 6. – С. 64-68.
30. Масленникова, Д. К. Использование мнемотехнических приемов для формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня / Д. К. Масленникова, О. А. Самылова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2 (38). – С. 140-145. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mnemotekhnicheskikh-priemov-dlya-formirovaniya-svyaznoy-rechi-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-onr-iii-urovnya> (дата обращения: 01.10.2021).
31. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Е. Н. Российская [и др.] ; под ред. Г. В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2003. – 240 с.
32. Немов, Р. С. Общая психология : учеб. и практикум для вузов : в 3 т. Т. 2, кн. 2. Внимание и память / Р. С. Немов. – Москва : Юрайт, 2020. – 261 с.
33. Нищева, Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. – 232 с.

34. Омельченко, Л. В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи / Л. В. Омельченко // Логопед. – 2008. – № 4. – С. 102-115.
35. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1968. – 367 с.
36. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 445 с.
37. Полянская, Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / Т. Б. Полянская. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 64 с.
38. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
39. Правдина, О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / О. В. Правдина. – Москва : Просвещение, 1973. – 272 с.
40. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : учеб.-метод. пособие / Т. В. Волосовец, Ж. В. Антипова, Л. П. Зернова [и др.] ; под общ. ред. Т. В. Волосовец. – Москва : В. Секачев, 2002. – 256 с.
41. 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.
42. Скоромец, А. Неврологическое сопровождение и медикаментозная коррекция у детей с нарушениями речи / А. Скоромец, И. Семичева, Т. Фомина // Врач. – 2011. – № 1. – С. 40-44. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15590203> (дата обращения: 27.11.2020).
43. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей : (ран. и дошкол. возраста) / Е. И. Тихеева. – Москва : Просвещение, 1981. – 312 с.
44. Ткаченко, Т. А. Если дошкольник плохо говорит / Т. А. Ткаченко. – Санкт-Петербург : Акцидент, 1998. – 112 с.

45. Ткаченко, Т. А. Использование схем в составлении описательных рассказов / Т. А. Ткаченко / Дошкольное воспитание. – 1990. – № 10. – С. 16-21.

46. 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, 2002. – 144 с.

47. Ткаченко, Т. А. Формирование и развитие описательной речи у дошкольников / Т. А. Ткаченко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2021. – 71 с.

48. 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.

49. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

50. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи: воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.

51. Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Педагогика, 1991. – 44 с.

52. Филичева, Т. Б. Логопедия: теория и практика / Т. Б. Филичева. – Москва : Эксмо, 2019. – 608 с.

53. 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.

54. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

55. Хрущева, Н. Н. Мнемотехника в познавательном-речевом развитии детей с ОВЗ / Н. Н. Хрущева, А. Ю. Лачина // Специальное образование : материалы XII Междунар. науч. конф., 21-22 апр. 2016 г., Санкт-Петербург / Ленинград. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. В. Н. Скворцова. – Санкт-Петербург : ЛГУ, 2016. – С. 256-260. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26072481> (дата обращения: 27.08.2021).

56. Чухачева, Е. В. Моделирование как метод формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е. В. Чухачева // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 11. – С. 14-16.

57. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте : крат. очерк / Д. Б. Эльконин. – Москва : АПН РСФСР, 1958. – 115 с. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=94361> (дата обращения: 22.11.2021)..

58. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей : пособие для самостоят. работы : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Яшина, М. М. Алексеева. – Москва : Академия, 2009. – 192 с.

59. Levin, M. E. Scientific mnemonics: Methods for maximizing more than memory / M. E. Levin, J. R. Levin // American Educational Research Journal. – 1990. – № 27. – P. 301-321.

60. Lorayne, H. How to develop a super power memory / H. Lorayne. – Toronto : Prentice Hall Canada, 1990. – 217 p.

61. Putnam, A. L. Mnemonics in Education: Current Research and Applications / A. L. Putnam // Translational Issues in Psychological Science. – 2015. – № 2. – P. 130-139.