

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование связной речи у детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

дата

подпись

Исполнитель:
Краснопольская Юлия Павловна
Обучающийся ЛГП-2141 гр.

подпись

Руководитель:
Костюк Анна Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	9
1.1. Становление связной речи у детей в онтогенезе	9
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	15
1.3. Характеристика связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и обзор основных технологий и приемов работы по формированию связной речи.....	19
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	25
2.1. Организация, цель, задачи и принципы констатирующего эксперимента	25
2.2. Методика логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	30
2.3. Анализ результатов логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	36
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ.....	50
3.1. Теоретическое обоснование, организация, принципы логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	50
3.2. Содержание логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	55
3.3. Организация формирующего эксперимента и анализ его результатов....	66

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	75
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	79

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Психолого-педагогические исследования в коррекционной педагогике показывают, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речевого развития. Среди них велика категория детей с общим недоразвитием речи (ОНР).

Одной из задач дошкольного образования является развитие связной, правильной диалогической и монологической речи, в том числе у дошкольников с речевыми нарушениями, поэтому тема выпускной квалификационной работы является актуальной [76, с. 82]. Это обусловлено как социальной значимостью и ролью в становлении личности, так и дальнейшим успешным обучением в школе, поскольку развитая связная речь важнейшее условие усвоения программного содержания общеобразовательного цикла [2, с. 18]. Таким образом, у будущего школьника с общим недоразвитием речи, в ходе коррекционного обучения, специалистами должны быть сформированы такие умения как: составление текстов на определенные темы, то есть связная речь.

Связная речь – высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка [50, с. 8].

Основными характеристиками связной речи, по мнению коллектива авторов под редакцией М. М. Яшиной, являются связность и цельность: способность продумать содержание и выстроить его, придерживаясь структурных частей (начало, середина, конец), объединяя между собой предложения и части высказывания [43, с. 19]. О том, что в процессе создания речевого сообщения, старшие дошкольники с ОНР III уровня плохо удерживают основную смысловую схему, плохо устанавливают временную последовательность и не выделяют главную мысль, обращал внимание в своих исследованиях В. П. Глухов [23, с. 87]. Трудности также возникают и в

монологической речи. Такая несформированность связной речи ведет к нарушению смыслового единства [2, с. 360].

Несмотря на достаточную разработанность методических аспектов формирования связной речи у дошкольников с ОНР, в практическом плане существуют сложности: необходимость адаптации имеющихся методик к условиям конкретной логопедической группы.

Проблема исследования является актуальной, потому что, в связной речи ребенок реализует все речевые умения, которые он освоил на лексико-грамматических занятиях и занятиях по коррекции нарушений звукопроизношения. Причина заключается в недостаточности иллюстративного материала, сложности текстов, содержание связных текстов должно быть адаптировано таким образом, чтобы включать использование тех лексико-грамматических средств языка, над которыми ведется работа с конкретными детьми.

Целью исследования является на основе теоретических и экспериментальных данных спланировать содержание логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и проверить ее эффективность.

Задачи:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по проблеме исследования;
2. Выявить особенности нарушения связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;
3. Провести обследование состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста;
4. Составить индивидуальные перспективные планы по коррекции связной речи;
5. Осуществить коррекционное логопедическое воздействие по выбранной методике;

6. Провести повторное обследование состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста после логопедического воздействия;

7. Сопоставить и проанализировать в ходе обследований полученные данные.

Объектом исследования является состояние связной устной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предметом исследования является процесс логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза исследования предполагает, что использование дифференцированного подхода на логопедических занятиях по развитию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня позволит эффективно сформировать монологическую речь.

Методологической основой исследования являются следующие теории и концепции:

1. Концепция системного подхода, представленная закономерностями речевого развития детей дошкольного возраста, выдвинутыми в трудах Л. С. Выгодского, Д. Б. Эльконина, А. А. Сохина, А. М. Шахнаровича, С. Л. Рубинштейна, А. М. Леушиной.

2. Концепция комплексного подхода к обучению и воспитанию детей с общим недоразвитием речи (Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева).

3. Научные труды по проблеме овладения связной речью детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (В. П. Глухов, В. К. Воробьева, Э. П. Короткова, Л. Н. Ефименкова).

4. Исследования, посвященные изучению формирования лексико-грамматического строя у детей старшего дошкольного возраста (Р. Е. Левина, Е. Ф. Собонович, Н. С. Жукова, Т. П. Бессонова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова).

5. Работы в области формирования навыка повествовательного

рассказывания у дошкольников (О. С. Ушакова, Т. А. Ткаченко, А. М. Бородич, В. К. Воробьева, Т. И. Гризик, В. П. Глухов, Е. Д. Сафронова).

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение научной литературы по проблеме исследования; сбор и анализ анамнестических данных; беседы и наблюдение за обучающимися; констатирующий эксперимент; обучающий эксперимент; контрольный эксперимент; количественный и качественный анализ полученных данных.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выработанный комплекс серий заданий повествовательного типа для формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня поможет логопедам и воспитателям улучшить коррекционную работу по данному направлению.

Положения, выносимые на защиту:

1. Работа по развитию монологической речи на логопедических занятиях должна проводиться параллельно с работой по развитию мышления. Мыслительные операции будут способствовать формированию словесно-логической памяти, развитию внимания, умению выстраивать последовательность, причинно-следственные связи и грамматически правильно выстраивать высказывания.

2. Эффективность процесса формирования связной речи зависит от систематичности организации работы по развитию всех сторон речи: фонетической, фонематической, лексической и грамматической. Упражнения по развитию лексической стороны речи способствуют обогащению речи; упражнения на развитие грамматической стороны речи способствуют овладению грамматическим строем речи; постоянный контроль над правильностью произношения слов сложной звуко-слоговой структуры будет достигнут благодаря развитию фонетического и фонематического строя речи.

3. Дифференцированный подход при организации логопедической работы по формированию связной речи у дошкольников с ОНР III уровня

будет способствовать индивидуализации процесса обучения и более эффективной коррекции имеющихся недостатков речевого развития, чтобы повысить ее эффективность.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Становление связной речи у детей в онтогенезе

Вопросами правильности формирования связной речи у детей занимались многие исследователи с точек зрения педагогики, лингвистики, психологии, физиологии и других наук. Несмотря на то, что изучение речи было начато много лет назад, исследования в различных областях наук не прекращаются по настоящее время.

Из ряда отечественных исследователей можно отметить: Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Гвоздева, С. Н. Цейтлин и многих других, занимавшихся вопросами развития не только организма в целом, но и отдельных речевых компонентов.

Опираясь на понятийно-терминологический словарь логопеда под редакцией В. И. Селиверстова, можно выделить следующие понятия:

Онтогенез – это совокупность последовательных морфологических, физиологических и биохимических преобразований организма от его зарождения до конца жизни [56, с. 235].

Онтогенетическое развитие – индивидуальное развитие организма [56, с. 235].

Связная речь – отрезок речи, обладающий значительной протяженностью и расчленяющийся на более или менее законченные самостоятельные части [56, с. 301].

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.

Одной из часто встречаемых задач коррекционно-развивающей

логопедической работы является развитие связного высказывания при общем недоразвитии речи [22, с. 18]. Значимость правильной чистой связной речи обуславливается социализацией, формированием личности ребенка, а также показателем уровня речевого и умственного развития, являясь высшей формой речи и мыслительной деятельности. Речью реализуется ряд функций деятельности общения: номинацией, обобщением, познанием [50, с. 143]. Центральной функцией речи как таковой является коммуникативная функция, которая активизируется за счет выражения мысли или сообщения, а также за счет воздействия на себя и на других людей. Таким воздействием принято считать генетически первичной формой коммуникативной функции речи. То есть, каждая личность выражает себя путем говорения для воздействия на поведение, мысли, сознание и чувства других людей. А. А. Леонтьев отмечал, что социальный смысл речи заключается в обеспечении любой другой деятельности человека, планируя, регулируя, контролируя ее и т.д. [44, с. 28].

Связная речь, по мнению Е. И. Тихеевой, от мира мыслей неотделима, отражая логику и мышление детей, умение осмыслить воспринимаемое и выражать правильно, четко и логично посредством собственной речи; показывая уровень развития речи через умение строить собственное высказывание [8, с. 117].

В свою очередь, Ф. А. Сохин рассматривает связную речь как не просто последовательно связанные мысли, но и поглощение достижений ребенка в усвоении родного языка, звуковой стороны родного языка, словарного запаса и грамматического строя [62, с. 19].

Формирование связной речи у ребенка происходит не сразу, а постепенно, ведь речь не является врожденной способностью, как это подмечала М. Ф. Фомичева [75, с. 26]. Многие ученые, исследуя речь, вывели последовательность формирования речевых способностей, однако единой общепринятой периодизации речевого развития нет. Т. Б. Филичева акцентирует свое внимание в изучении различных работ ученых на том, что

важным элементом во всех исследованиях является то, что выделенные этапы речевого развития последовательны, упорядочены и по временным критериям проявления той или иной характеристики речи границы схожи [73, с. 113].

На основе наблюдений и ведения многолетнего дневника по развитию собственного сына, А. Н. Гвоздевым, еще в начале прошлого века, были разработаны примерные нормативы речевого развития русскоговорящего ребенка, которыми до сих пор пользуются многие специалисты областей педагогики, медицины, психологии, лингвистики и других сфер. В свое время Н. С. Жуковой была проведена большая работа по изучению данных наблюдений А. Н. Гвоздева и составлена упрощенная таблица системного развития детской речи в норме [32, с. 87]. В этой таблице были выделены возрастные рамки от 1 года 3 месяцев до 7 лет и выделено четыре основных блока речевого развития (развитие фразы/предложения, усвоение частей речи, слоговая структура слов, усвоение звуковой стороны языка), которые сопоставлялись с определенным периодом речевого развития. В такие периоды речевого развития входили: предложения из аморфных слов-корней, начало развития предложения, усвоение грамматической структуры предложения и усвоение морфологической системы русского языка. Группа предложений из аморфных слов-корней делится на два возрастных блока, первый из которых охватывает возраст от 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев. В этом возрасте ребенком усвоение звуковой стороны языка заключается в корректном использовании ударных гласных звуков [а], [о], [у], [и] при воспроизведении одного ударного слога в словах или двух одинаковых слогах по типу «би-би». В возрасте примерно полутора лет, по свидетельству Н. С. Жуковой, у ребенка могут быть пара десятков существительных и меньше десяти глаголов в используемой речи [32, с. 93]. Развитие блока из аморфных слов-корней продолжается, как подмечает Н. С. Жукова, однако во втором возрастном периоде от 1 года 8 месяцев до 1 года 10 месяцев происходит расширение усвоения частей речи. Словарный

запас также расширяется. В речи используются местоимения и наречия, в общении применяются двусложные предложения. Несмотря на то, что начальный или конечный согласный звук в словах чаще всего опускается, ряд правильно произносимых звуков значительно расширяется. Ребенком могут отчетливо произноситься следующие звуки: [м], [п], [б], [к], [г], [д'], [т'], [н'], [л'], [с'], [х], [й]. Основываясь на таких данных, Н. С. Жукова описывает онтогенетическое развитие речи детей в возрасте до семи лет. Ознакомиться с полными данными таблицы можно в *приложении 1*.

Психолингвистическая концепция А. А. Леонтьева по становлению речевого развития была создана на опоре методологических подходов Л. С. Выготского, А. Н. Гвоздева, В. Гумбольта и других лингвистов и психологов прошлого столетия [23, с. 108]. Данная концепция используется многими специалистами и включает в себя четыре последовательных этапа:

1-й этап: подготовительный. Продолжается в период от рождения до одного года. В это время закладываются предпосылки овладения компонентами речевой системы. Первая голосовая реакция (крик), затем плач, способствуют развитию дыхательного, голосового и артикуляционного отделов. Дальнейшее развитие осуществляется постепенно: от гуления примерно с двух месяцев, к первым полноценным словам к концу первого года жизни.

2-й этап: преддошкольный, выделяемый А. Н. Леонтьевым, как период перехода к первым словам от подготовительного этапа к этапу становления активной речи. Данный этап делит весь период на доречевой, дограмматический и грамматический. На втором году жизни ребенок переходит на дограмматический этап, на котором осуществляется первичное усвоение языка. Услышав речевые и неречевые звуки, ребенок им подражает. Грамматика усваивается к концу третьего года жизни ребенка и связана с третьим периодом. Период связан с активной подражательной деятельностью, как вербального общения (артикуляции), так и невербального: развития мимики и жестов. А. Н. Леонтьевым подчеркивается, что данные возрастные

границы условны и вариативны, так как небольшие сдвиги в развитии от месяца-двух имеют место быть [23, с. 127]. Детями придумываются новые слова, заменяются или по-своему трактуются те или иные части слов, активно пополняется словарный запас, простые грамматические категории употребляются безошибочно, односложные ответы разворачиваются в простые фразы. Согласование в начальных фразах может быть ошибочным, но со временем грамматическая связь слов усваивается детьми лучше. Это объясняется тем, что понимание речи опережает произносительные возможности ребенка [23, с. 130].

3-й этап: дошкольный (3-7 лет). Происходит формирование фонетико-фонематического восприятия. Дети осваивают чувство самоконтроля, замечая собственные ошибки в своей речи из-за еще пока недостаточного развития органов артикуляции. Расширяется словарный запас, однако часть употребляемых слов может использоваться не в соответствии со значением до 7 лет. Активно формируются распространенные предложения, сложные конструкции речевых оборотов и развернутых ответов. Монологическая речь активно развивается, улучшаются способности пересказа и рассказывания текстов. Ближе к пяти годам у детей заканчивается этап формирования правильного звукопроизношения. Таким образом, к завершению дошкольного этапа, речь у детей сформирована со всеми входящими в нее структурными элементами: фонетико-фонематического наполнения, различных лексико-грамматических закономерностей [23, с. 138].

4-й этап: школьный. Продолжается в период от семи лет до семнадцати. Этот период характерен овладением навыками письма, письменной речи, навыком звукового анализа, усвоения грамматических правил и сознательного использования приобретенных навыков.

Глухов В. П. подчеркивает постепенность овладения данным навыком, а также неравномерность освоения языковыми элементами.

По проведенным исследованиям А. Н. Леонтьева, можно отметить, что условием формирования психики являются ее биологически унаследованные

свойства, а также на развитие сознания, как общего, так и языкового, оказывают влияние явления и предметы окружающего мира [6, с. 96].

Опираясь на работы А. Р. Лурия, можно привести в пример его точку зрения касательно формирования психики и языкового сознания детей. Языковое сознание, по А. Р. Лурия, является осознанием значений. По мнению автора, в значениях представляется преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, различные свойства, связи и отношения, а также раскрывается совокупность общественной психики. Другими словами, ребенок принимает и усваивает способы действий с социально-функционирующими предметами, на примере того, как принято обходиться в данном обществе, вбирает познавательные нормы и эталоны, а через собственную деятельность со всеми этими предметами формирует свою психику и понимание устоев языка.

Тем самым, на основе этого ребенок не только усваивает значение слов, но и обрабатывает их, делает внутренними символами собственного мышления. Через взаимодействие с предметами, ребенком усваивается не только их инструментальная роль, но и коммуникативно-познавательная функция [6, с. 118].

Таким образом, можно выделить, что в отечественных изучениях формирования речи, психики и языкового сознания, все неразрывно связано, к тому же, основывается на концепции развития, где психическое развитие приравнивается к развитию социальному. Тем самым социализация ребенка является базой усвоения языковых, речевых, социальных норм общества, в котором ребенок развивается. По психолингвистической концепции А. А. Леонтьева, а также изучениям других авторов, становление речевого развития заключается в постепенном, поэтапном, индивидуальном развитии, где к старшему дошкольному возрасту в норме дети всецело овладевают лексико-грамматическим строем, навыками словообразования, словоизменения, слоговой структурой и правильным звукопроизношением.

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

Понятие общее недоразвитие речи (далее ОНР) включает в себя различные сложные речевые нарушения, при которых у обучающихся искажено формирование всех компонентов речевой системы, которые относятся как к звуковой стороне речи, так и к смысловой стороне речи, но с условием сохранности слуха и интеллекта [50, с. 62]. Эта структура речевого нарушения может быть у детей с различными вариантами речевого дизонтогенеза: дизартрия, алалия, ринолалия. Часть проявлений зависит от клинического логопедического заключения, часть характерна для всех детей с ОНР. Общее недоразвитие речи является системным нарушением, на что указывает наличие типичных ошибочных проявлений у детей, имеющих различную природу дефектов [45, с. 312]. Основным признаком является более позднее начало формирования речи [50, с. 67]. Онтогенетически первые слова у детей проявляются в возрасте одного года, при ОНР – часто после двух-трех лет, либо позже [23, с.74]. Далее описана психолого-педагогическая характеристика, характеризующая детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Частые грамматические, фонетические ошибки свойственны данному виду нарушения. При взаимодействии с такими детьми, первым впечатлением будет казаться, что понимание ребенком обращенной к нему речи на высоком уровне, однако понимание обращенной речи снижено, путаются схожие по смыслу и (или) по звучанию слова. Экспрессивная речь в свою очередь также малопонятна. Инициативность в коммуникации снижена, прослеживается недостаточность речевой активности, которая без подкрепления, коррекционного воздействия и специального обучения будет снижаться [45, с. 329]. Такие дети критичны по отношению к своим нарушениям в речи. Недостатки речевой активности отражаются на формировании сенсорной сферы, интеллектуальной и аффективно-волевой сферах [74, с. 29]. У них заметны сложности в

устойчивости и распределении своего внимания. Память смысловая и логическая частично сохранна, однако вербальная память нарушена, продуктивность запоминания снижена. Это выражается в забывании сложных инструкций, некоторых элементов и последовательности заданий [50, с. 59].

Развитие мелкой моторики снижено, координация пальцев и кистей рук недостаточна. Прослеживается возможность застревания на одной позе, отмечается замедленность в выполнении заданий [74, с. 40].

При изучении анамнестических данных детей с общим недоразвитием речи III уровня, можно говорить о сложностях в моторной сфере, психических реакциях. При изучении данных о беременности матери и первых годах жизни ребенка, часто могут встречаться упоминания о родовых травмах, инфекционных заболеваниях матери в период вынашивания плода, токсикозе, длительных соматических заболеваниях ребенка в первые годы жизни [2, с. 48]. Факторами, приводящими к речевому нарушению, также могут быть: неблагоприятное воздействие речевой среды на ребенка, педагогическая запущенность, дефицит общения и другие. Динамика речевой недостаточности при таких речевых нарушениях имеет свойство обратимости - несмотря на ряд дизонтогенетических проявлений, речь всех детей с общим недоразвитием речи сохраняет коммуникативную функцию. При общем недоразвитии речи III уровня отмечаются моменты спонтанного развития, перенос отработанных навыков речевой деятельности в условия свободного общения [45, с. 429].

Проявление нарушений во внимании и памяти у детей с общим недоразвитием речи III уровня прослеживаются, например, в трудностях восстановления порядка четырех предметов после перестановки, в непонимании нелепиц на иллюстрациях и в других ситуациях [12, с. 66]. Словесные инструкции без наглядного подкрепления даются труднее, сосредоточиться и удержать внимание на таком материале детям с общим недоразвитием речи практически невозможно. В связи с этим отмечается, что таким детям тяжело воспринимать неконкретные объяснения, долгие

инструкции, длинные комментарии к чему-либо, а также тяжело воспринимать переносное значение, созвучные слова. Структура деятельности по большей части нарушена или не сформирована вовсе, из-за низкого уровня сформированности произвольного внимания [32, с. 182]. По результатам наблюдений и исследований И. Т. Власенко, слуховая память и продуктивность запоминания у детей данной категории заметно снижены, к тому же, прослеживается прямая взаимосвязь с уровнем развития речи – чем ниже уровень развития речи, тем слуховая память хуже [13, с. 8]. Однако при имеющихся трудностях у детей с общим недоразвитием речи III уровня остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания. Мышление может быть специфично в сравнении с норматипичными детьми за счет взаимосвязи проявляемых речевых нарушений и иных сторон психического развития. Наглядно-образная сфера, мыслительные операции, нарушения самоорганизации находятся в отстающей позиции при исследовании мышления у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Т. А. Фотекова выделяет, что такие нарушения наглядно-образного мышления по степени выраженности связаны с тяжестью речевого дефекта при общем недоразвитии речи [76, с. 62]. Рядом авторов отмечается ригидность мышления в целом у многих детей с данным нарушением речи [45, с. 293]. Речевое мышление в свою очередь нарушается первично от системного недоразвития речи, а не от нарушения мышления как такового. Установление во внутреннем плане речемышлительной связи слова с предметным образом (например, в случае опосредованного запоминания) у этих детей нарушается из-за недостаточной сформированности механизма внутренней речи в звене хода речевых образований в мыслительные и наоборот [8, с. 23]. В игровой деятельности у детей с общим недоразвитием речи III уровня можно часто заметить скудность сюжета, процессуальный характер игры, сниженную речевую активность, в общении со сверстниками во время игры инициативности не наблюдается, может быть ситуация неуспеха [43, с. 88]. В связи с критичностью к своему нарушению речи, такие дети мало играют со

сверстниками из-за стеснительности, заведомо неправильного звукопроизношения, низкого умения доносить мысли и слабовыраженных эмоций. Большинство детей с таким нарушением речи могут быть крайне возбудимы и это связано первоочередно с различной неврологической симптоматикой, поэтому игры в таких случаях могут приобретать неорганизованные формы [6, с. 74]. Самоорганизация и навыки совместной деятельности снижены, трудно занять каким-либо делом, заданием. При задании на совместную деятельность, дети с общим недоразвитием речи III уровня зачастую могут быть отстранены от других участников, выполнять все по-своему, не взаимодействовать вовсе, если другие дети не проявят к ним внимания. К особенностям эмоциональной сферы таких детей можно отнести повышенную лабильность поведенческих реакций, неустойчивый фон настроения, приводящий к повышенному уровню тревожности [12, с. 49]. Неуверенность в себе проявляется во всех сферах жизни и поручениях, поэтому провоцирует постоянную похвалу, одобрение, высокую оценку и подбадривание со стороны. В ситуациях неуспеха имеют место быть вспышки агрессивности, злости и отказа от выполнения того или иного поручения, задания [24, с. 37]. Для одних детей с ОНР III уровня характерна гипервозбудимость, проявляющаяся в общем эмоциональном и двигательном беспокойстве, излишней двигательной активности: ребенок производит множество движений ногами, руками, неусидчив. Другие, наоборот, обращают на себя внимание своей заторможенностью, вялостью, пассивностью [68, с. 54].

Таким образом, можно подчеркнуть многоаспектный разносторонний характер нарушения речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи III уровня, что по своей сущности требует структурированную, организованную стратегию взаимодействия ряда специалистов и семьи такого ребенка, а также методическую и организационную преемственность в коррекционной работе.

1.3. Характеристика связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и обзор основных технологий и приемов работы по формированию связной речи.

Многими психолого-педагогическими исследованиями доказано, что умения и навыки связности речи не могут быть сформированы и скорректированы до нормы при самопроизвольном развитии, то есть без логопедического вмешательства и без коррекционного воздействия [13, с. 9].

Определение понятия «общее недоразвитие речи» по Р. Е. Левиной можно описать как форму речевого нарушения, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы, звуковой и смысловой сторон речи, при учете условия первично сохранного интеллекта и нормального слуха [22, с. 59]. У детей с ОНР II уровня связной речи нет.

Третий уровень речевого развития значительно отличается от предыдущих наибольших умений детей. Речь детей более развернута, нет ярко выраженных лексико-грамматических ошибок, как на предыдущих уровнях, а фонетико-фонематическая сторона речи приближена к норме.

Значение некоторых выученных слов в памяти отражается не в полной мере, может быть ошибочная трактовка и употребление их в речи [24, с. 93]. В используемом словаре большая часть существительных и глаголов, но редко употребляются слова для описания качеств, признаков, состояний и способов действий. Предлоги, падежи, временные формы глаголов, согласование, словообразование, составление распространенных предложений – всё это вызывает трудности, однако овладение такими умениями постепенно формируется, с условием наличия коррекционной работы [23, с. 61]. Помимо этого, звуковая сторона речи также нарушена, ошибочно произносятся некоторые звуки, структура слов из-за этого нарушается, к тому же, овладение звуковым анализом и синтезом дается с трудностью [42, с. 48]. В ситуациях повседневного общения отмечается незнание некоторых слов или выражений, спутывание схоже звучащих слов по смыслу. Многие грамматические формы

находятся на этапе изучения и усвоения, поэтому в речи присущи ошибки [12, с. 52].

В. П. Глухов в своих работах выделяет основные моменты, которые присущи детям с общим недоразвитием речи третьего уровня [23, с. 67]:

- изложение не связное и не последовательное;
- пропускаются части текста, которые важны для общего смысла;
- появляются лишние бессмысленные паузы на границах фраз в предложениях;
- рассказы самостоятельно составить не получается;
- фразовая речь скудная, редко используемая.

Это является основными причинами трудности составления развернутых монологических текстов [23, с. 72]. Тем самым автор выделяет в самостоятельных высказываниях употребление детьми по большей части именно коротких фраз, ошибочные составленные развернутых предложений, трудности в подборе подходящих лексем, согласованности слов по падежам, родам, числам, времени, а также нередкое нарушение смысловой организации высказываний и бессвязности речи [23, с. 75].

Т. Б. Филичевой было замечено, что дети с общим недоразвитием речи третьего уровня нарушают логико-временные связи в высказываниях, переставляя местами части рассказа, пропуская или уменьшая важные части рассказа [74, с. 62]. В целом связная речь может описываться как обедненная, однообразная, может отмечаться неумение распространять и дополнять предложения, составлять сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Несмотря на то, что дети с третьим уровнем речевого недоразвития значительно преуспевают в связной речи по сравнению с первым и вторым уровнями недоразвития речи, компоненты речи будут нарушены [73, с. 88]. Например, согласование прилагательных и числительных с существительными с непродуктивными окончаниями, пропуски и замены предлогов в речи. Такие ошибки указывают на не до конца сформированный грамматический строй речи. С лексической стороны речи

могут быть ошибки в заменах частей предмета на название самого предмета, смешение слов по их значению, название предмета может быть заменено на название действия. Словарный запас расширяется, однако названия животных, детенышей, растений, профессий и других тем и подтем усваивается не в полной мере по возрастным нормам [74, с. 70].

Многими авторами отмечается, что при данном речевом нарушении имеются трудности в овладении основными видами речи, например, пересказом, рассказом по картинке, пересказом по опоре на наглядный материал и др. [31, с. 55]. Е. Г. Корицкая и Т. А. Шимкович отмечают в своих исследованиях, что трудности овладения развернутой и последовательной речи могут лишь увеличиваться по мере возрастания самостоятельности высказываний при отсутствии опоры на заданный сюжет, а также при задании выделения главной мысли текста [38, с. 57].

Вопросами обучения пересказыванию детей дошкольного возраста рассматривались в работах Е. И. Тихеевой, А. М. Леушиной, Л. А. Пеньевской, Р. И. Габовой, А. М. Бородич и многих других [2, с. 113]. Авторы обращают внимание на важность и большую значимость умения рассказа для умственного, нравственного, эстетического воспитания детей, а также для развития речи детей [2, с. 118].

В. П. Глуховым была предложена система обучения рассказыванию детей с нарушениями речи [23, с. 96]. Данная система подразумевает несколько стадий, на которых овладение монологической речью будет осуществлено посредством четырех форм: составлению высказываний по наглядному восприятию, воспроизведению прослушанного текста, составлению рассказа-описания, рассказыванию с элементами творчества [23, с. 100].

В свою очередь Л. Н. Ефименковой была предложена коррекционно-развивающая работа по развитию речи в три этапа, где связность речи будет рассматриваться как основная задача заключительного блока [31, с. 47]. На каждом из этапов предполагается проводиться работа по развитию лексики,

фразовой и связной речи. В первую очередь прорабатываются понятия о слове и о связи слов в предложении. При данном нарушении речи, работа выстраивается с подробного пересказа и анализом текста, затем работа переключается на выборочный пересказ с анализом рассказанного и после закрепления этого, работа переходит к творческому пересказу, также с анализом текста. По завершению данных этапов, работа проводится по обучению составления рассказа на основе личного опыта. Вклад Л. Н. Ефименковой в проработке связности речи заключается в постепенном усложнении речевого материала [31, с. 50]. Эта работа осуществляется путем от составления нераспространенных предложений к распространенным, а далее к самостоятельному связному высказыванию [31, с. 52].

Т. А. Ткаченко разработала авторский подход в работе по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста [68, с. 26]. Основой считалось использование вспомогательных средств наглядность и моделирование плана высказывания. Применялся принцип подачи материала от упрощенного к усложняющемуся, подробно подаваемая наглядность постепенно упрощалась, план высказывания от обширного и подробного сводился к минимальному, в несколько ключевых слов. Такой подход, по данным наблюдений Т. А. Ткаченко, позволил формировать связную речь тех детей, у кого первоначально отсутствовало развернутое смысловое высказывание [68, с. 31].

При формировании навыков связной речи, прорабатываются также умения пересказа литературных произведений, составления рассказов повествовательного, описательного и творческого типа, самостоятельного рассказа на основе опыта из жизни, высказываний по типу рассуждений на заданные и свободные темы [35, с. 57]. Для проведения занятий и подачи материала в интересной форме, развивающем и познавательном ключе, подача может осуществляться за счет различных технологий, например, мнемотехник, игровых и здоровьесберегающих технологий.

Таким образом, можно подчеркнуть, что на основе анализа работ многих

авторов, характеристика связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня имеет общие черты. При данном речевом нарушении, речь детей относительно развернута, ярко выраженных лексико-грамматических ошибок нет, и фонетико-фонематическая сторона речи приближена к норме. Технологий и приемов по формированию связной речи существует большое множество, однако можно выделить несколько, применяемых особо часто многими специалистами: мнемотехники, игровые и здоровьесберегающие технологии.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Теоретический обзор литературы по проблеме формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня дает возможность подчеркнуть распространенность именно данного речевого нарушения среди дошкольников, выделить важность навыка связной речи. Также дается рассмотреть психолого-педагогическую характеристику как самих обучающихся, так и проанализировать различные нарушения, относящиеся к общему недоразвитию речи по двум классификациям. Помимо этого, появляется возможность провести обзор основных технологий и приемов работы по формированию связной речи у детей данной группы.

Формирование связной речи у детей в онтогенезе происходит постепенно, вместе с развитием мышления и связано с усложнением видов детской деятельности (игровой, познавательной, исследовательской и др.) и усложнением форм общения с окружающими людьми.

Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи заключается в том, что характер нарушения речевой деятельности у таких детей имеет многоаспектный разносторонний характер, в отличие от нормы, где дети к данному возрасту овладевают навыками связной речи, а речевые ошибки встречаются крайне редко. Все это требует структурированную, организованную стратегию взаимодействия ряда специалистов и семьи,

методическую и организационную преемственность в коррекционной работе.

Что касается характеристики связной речи при общем недоразвитии речи третьего уровня у детей старшего дошкольного возраста, то речь уже относительно развернута, ярко выраженных лексико-грамматических ошибок не наблюдается и развитие, и навыки фонетико-фонематической стороны речи приближены к возрастной норме. Технологий и приемов по формированию связной речи имеется большое множество, однако выделяются мнемотехники, игровые и здоровьесберегающие технологии, применяемые особо часто многими специалистами.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1. Организация, цель, задачи и принципы констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента является выявление особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня и определение содержания коррекционной работы по формированию навыка связной речи данной категории детей.

Задачами по достижению данной цели являются:

1. Изучение литературы по выявлению особенностей формирования связной речи;
2. Подбор методического материала для проведения обследования;
3. Проведение логопедического обследования;
4. Обобщение и анализ полученных данных в ходе обследования;
5. Теоретическое обоснование и определение содержания коррекционной работы по формированию навыка связной речи.

В логопедической практике принято выделять два основных подхода по выбору принципов для осуществления коррекционной работы: логопедические принципы и общедидактические принципы. К общедидактическим принципам можно отнести принцип научности, последовательности, системности, преемственности, связи теории с практикой, сознательности, активности, доступности, индивидуального подхода, прочности, наглядности, и др. [13, с. 11]. Несмотря на широкий перечень общедидактических принципов, специалист самостоятельно делает

выбор в используемых принципах, однако чаще всего можно подметить, что обязательно используются принципы наглядности, доступности, сознательности, индивидуального подхода.

К логопедическим принципам относятся: принцип комплексности, принцип развития, рассмотрения речи во взаимосвязи с другими сторонами психического развития, принцип деятельностного подхода, онтогенетического развития, этиопатогенетический (принцип учета этиологии и механизмов), принцип учета симптоматики нарушения и структуры речевого дефекта, принцип обходного пути, и др.

Принципы, которые можно будет применять в ходе проведения обследования детей старшего дошкольного возраста для выявления нарушений речи и определения уровня сформированности связной речи, а не только непосредственно при проведении коррекционного логопедического воздействия, можно выделить следующие: принцип системности и учета структуры речевого нарушения, онтогенетический принцип, развития, поэтапности, учета личностных особенностей, дифференциального подхода, принцип научности и принцип наглядности.

Принцип системности и учета структуры речевого нарушения подразумевает учет дефекта, а также первичность и вторичность имеющихся нарушений. В ходе проведения обследования данный принцип будет выступать с опорой на имеющиеся нарушения в звуковой стороне речи, а также ряде других нарушений речи с предположениями или опровержении о вторичности нарушений, например, недостатками слуха.

Онтогенетический принцип основывается на закономерностях последовательности появления форм и функций речи, на основе видов деятельности при норматипичном развитии. Данный принцип будет выделен одним из основных при проведении обследования, т.к. будут сопоставляться полученные данные с заявленными установками нормального развития детей данного возраста. Что в свою очередь предполагает подбор материалов согласно данным нормам развития.

Принцип развития подразумевает учет зон ближайшего развития – то есть разделения навыков самостоятельной деятельности и всего того, что выполняется посредством взрослого.

Принцип поэтапности считается последовательно организованным процессом по достижению поставленных педагогических целей, с собственными задачами, методами и приемами воздействия. В ходе проведения обследования подразумевает предоставление ряда заданий по нарастающей сложности, с учетом зоны ближайшего и актуального развития.

Принцип учета личностных особенностей опирается на индивидуальное развитие каждого обучающегося.

Принцип дифференцированного подхода подразумевает изучение индивидуального развития каждого ребенка и на основе этого оптимизацию материалов и методов воздействия. В ходе изучения анамнестических данных на первичном этапе и сборе характеристик от воспитателя, можно будет предположить более подходящие материалы и методики для проведения обследования.

Научность содержания методов учебного процесса предполагает научно обоснованные методы, содержание, формы и средства логопедического воздействия. Данный принцип предполагает при проведении обследования подбор и использование не только корректных материалов, но и наличие компетентности самого специалиста. Благодаря этому, обследование не нанесет ущерб обследуемому, а поможет выявить имеющиеся нарушения.

Принцип наглядности предполагает обучение, в основе которого психические образы, воспринимаемые каждым индивидуумом по-своему. Также можно выделить, что наглядность может быть рассмотрена и с других позиций. Например, как связь конкретного и абстрактного мышления, предметно-практическим материалом, выступать как обучающий процесс, как специфические и вспомогательные средства. Тем самым, принцип наглядности при проведении обследования будет выступать как один из основных приемов предоставления материала для выявления нарушений

связности речи. К примеру, на основе визуальной опоры в виде иллюстрации некой ситуации, будут оцениваться описательные возможности обследуемого.

Методы логопедии как науки можно условно разделить на четыре группы, включающие в себя: организационные методы, эмпирические, интерпретационные методы и количественно-качественный анализ полученных данных [13, с. 15].

Группа организационных методов включает в себя комплексный метод, сравнительный и метод, позволяющий отслеживание в динамике – лонгитюдный [3, с. 24].

В группе эмпирических методов можно выделить: метод наблюдения или обсервационный метод, методы экспериментальные, включающие в себя лабораторный, естественный, формирующий, психолого-педагогический, метод психодиагностический, который включает в себя различные виды тестирования, анкетирования, беседы и интервью, а также праксиметрические примеры анализа деятельности, как анамнез, биографические данные, так и информацию о речевой деятельности [75, с. 88].

Основными методами, используемыми при непосредственном проведении обследования детей старшего дошкольного возраста по уровню сформированности связной речи, можно выделить такие как: комплексный метод, сравнительный, метод наблюдения, лабораторный, естественный, праксиметрические приемы анализа деятельности и группы логопедических методов по организации деятельности, интерпретации полученных данных, количественно-качественному анализу данных.

Комплексный метод при обследовании будет способствовать работе не только логопеда, но и помощь воспитателя в предоставлении каких-либо данных, комментариев и содействию в проведении обследования.

Сравнительный метод при обследовании подразумевает сбор и анализ данных в сравнении с возрастными нормами развития детей данной возрастной группы.

Метод наблюдения расширяет возможности проведения обследования,

охватывая не только одного конкретного обследуемого, а предоставляя взаимодействие детей со сверстниками, воспитателем и другими специалистами, изучение поведения вне логопедических занятий и пристального контроля деятельности.

Лабораторный метод позволяет собирать данные в ходе обследования путем изучения деятельности и непосредственного самостоятельного выполнения ребенком какого-либо задания.

Праксиметрические приемы анализа деятельности подразумевают анализ и оценивание деятельности детей и их продукции. Например, рисунки с занятий с воспитателем, показывающие состояние мелкой моторики, координацию, четкость выполнения задания, и пр.

Анализ полученных данных в ходе обследования проводится по двум подходам: количественному и качественному. Количественный или, другими словами, математико-статистический анализ подразумевает сбор и анализ данных с количественной оценкой, при большой выборке, за счет экспериментов, наблюдений и измерений, являясь окончательным и объективным результатом получения данных. Качественный анализ нацелен на понимание происхождения тех или иных вещей, имея исследовательский и субъективный характер, при проведении, например, интервью, анкетирования или иного взаимодействия. Качественный анализ обычно предшествует количественному анализу [25, с. 31].

Группой интерпретационных методов, способов теоретического исследования связей между изучаемыми явлениями, осуществляется связь между частями и целым, между отдельными параметрами и явлением в целом, между функциями и личностью и др. [22, с. 43].

Базой проведения констатирующего обследования послужила старшая группа МБДОУ № 34 города Екатеринбурга в количестве 10 обучающихся. Обследование проводилось в период с 01.09.2022 по 14.09.2022.

Таким образом, при проведении констатирующего эксперимента была намечена цель, выведены основные задачи для достижения данной цели, а

также изучены и подобраны основные общедидактические и логопедические принципы.

2.2. Методика логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Логопедическое обследование проводилось поэтапно, по четырем основным блокам работы: ориентировочная стадия, диагностическая, аналитическая и прогностическая. В ориентировочной стадии были отобраны обучающиеся из двух параллельных групп, оговорены предполагаемые стадии работы с остальными участниками образовательного процесса, со специалистами, взаимодействующими с отобранными обучающимися, были собраны анамнестические данные на каждого обследуемого, проведены беседы с их родителями, собраны подписи на согласие проведения обследования. На диагностической стадии была проведена непосредственная логопедическая диагностика обучающихся, как в индивидуальном порядке, так и в подгрупповых и групповых занятиях, во время других занятий и прогулок. Для комплексного обследования развития и речи были взяты некоторые части из речевой карты Н. М. Трубниковой [70]. За основу обследования связной речи была взята методика В. П. Глухова с восемью заданиями [24]. Аналитический этап представлял собой создание различных заметок, записей и отчисления наблюдений, далее была проведена интерпретация полученных данных и проведено внесение всех полученных данных в бланки и протоколы. В прогностической стадии была собрана вся информация, обработана и проанализирована, что позволило определить основные направления дальнейшей коррекционной работы.

Для уточнения сформированности различных компонентов языковой системы была проведена диагностика устной речи. В первую очередь был обследован уровень сформированности грамматических процессов,

словарного запаса, наполненности звуковой стороны речи, также были изучены различные психические процессы и состояние моторики, затем изучено состояние связной речи.

В методике логопедического обследования по речевой карте Н. М. Трубниковой, использованы некоторые разделы, а именно:

1. Обследование состояния общей моторики.

Проводятся пробы на состояние двигательной памяти, качество переключаемости движений, статическую и динамическую координацию, ориентировку в пространстве, в том числе на темпо-ритмическую организацию движений.

2. Обследование произвольной моторики пальцев рук.

Проводятся пробы на статическую и динамическую координацию движений. Отмечается не только правильность выполнения заданий, но и различные нарушения, например, нарушения темпа выполнения заданий, переключаемости, наличие содружественных движений и др.

3. Обследование состояния органов артикуляционного аппарата.

Проводится изучение состояния органов артикуляционного аппарата, в том числе анатомическое строение и двигательные функции. Изучается функциональное состояние органов артикуляции, динамическая организация движений этих органов, в том числе продолжительность и сила выдоха. Учитываются губы, челюсть, язык, мягкое небо. Задания даются по наглядному образцу, затем по словесной инструкции. В данном разделе обследования выявляются какие-либо поражения черепно-мозговых нервов. Внимание уделяется в пробах на лоб, глаза, щеки, мимическую сторону и на символический праксис.

4. Обследование фонетической стороны речи.

При обследовании звукопроизношения, выявляются нарушения мономорфные или полиморфные, антропофонический дефект или фонологический. При обследовании просодической стороны учитывается голос, темп речи, мелодико-интонационная сторона речи, в том числе

учитывается дыхание.

5. Обследование слоговой структуры.

При проведении данного обследования, учитывается слоговая структура слов из четырнадцати ступеней, применяются предметные картинки в виде оптического раздражителя и проговаривание картинок специалистом для учета акустического раздражителя.

6. Обследование состояния функции фонематического слуха.

При обследовании фонематического слуха предлагаются различные задания на опознание и различение фонем, повторение услышанного, выделение заданного звука среди слогов и слов, определение наличия заданного звука в названии картинок, определение места звука в словах, разделение картинок на категории различением звуков. Итоговой оценкой отмечается, в достаточной ли мере сформирован фонематический слух.

7. Обследование звукового анализа слова.

Навыки звукового анализа соответствуют возрасту, либо сформированы недостаточно – определяется путем проведения шестнадцати заданий с использованием наглядного материала через определение звуков в словах, подбора окончаний слов, объяснения смысла предложений и др.

8. Обследование понимания речи.

В данном разделе выполняется три блока заданий: на обследование номинативной стороны речи, на обследование понимания предложений, на обследование понимания грамматических форм. При выполнении заданий используется речевой и наглядный материалы. Номинативная сторона речи проверяется путем визуального понимания предметов, узнавания предметов по описанию, по словам-признакам, пространственным наречиям. Понимание предложений определяется за счет выполнений нескольких действий одной просьбой, за счет понимания инверсионных конструкций, заданий на логическое мышление, с выбором подходящего ответа, заканчивая заданное предложение и др. Усвоение грамматических форм прослеживается благодаря уровню понимания логико-грамматических отношений, различных морфем

слов, пониманию числа, родов, времен, видов глаголов, залоговых отношений и пр.

9. Обследование активного словаря.

Словарный запас оценивается соответствием возрастным нормам, либо ограничением по объему. Проводится обследование предметного словаря, обобщения слов по группам, названий признаков предметов, действий людей и животных, названий времен года, их последовательности и признаков, знание антонимов, синонимов и однокоренных слов.

10. Обследование грамматического строя.

При обследовании грамматического строя речи проявляется наличие нарушений согласования и управления. Используется речевой и наглядный материал для составления предложений по сюжетным изображениям, для составления предложений по опоре, для пересказа текста после прослушивания знакомого и незнакомого текста, а также проверяются навыки словоизменения и словообразования.

Исследование состояния связной речи по методике В. П. Глухова было начато с обследования словарного запаса по авторской схеме, затем изучено с помощью серии заданий, а также при непосредственном наблюдении в процессе учебной, предметно-практической, игровой и обиходно-бытовой деятельности. При обследовании словаря был использован наглядный материал в виде игрушек в кабинетах и группах детей, в виде предметов окружающей среды, а также был использован наглядный материал из пособий Т. П. Бессоновой, Т. Б. Филичевой, О. Б. Иншаковой и других. Соответствующий материал подбирался с учетом семантического, лексико-грамматического и тематического принципов. На основе предложенного иллюстративного материала необходимо было выделить общие признаки, группу слов, подобрать антонимы, дать определения и описания. По материалам В. П. Глухова была проведена работа на составление предложений по отдельным ситуационным картинкам, составление предложения по трем тематически связанным изображениям, пересказ текста на основе знакомых

сказок, составление рассказа по картинке и серии сюжетных картинок, сочинение рассказа по личному опыту и составление рассказа-описания. Дополнительными заданиями выступали: придумывание окончания рассказа на основе прослушанного начала, придумывание рассказа на заданную тему.

При проведении задания на описание по изображениям, обучающимся поочередно показывалось пять ситуаций и задавался вопрос «что нарисовано?». При затруднениях в ответах, задавались наводящие вопросы, например: «это кто? что делает мальчик? что поливает мальчик?» и т.п. Если обучающийся самостоятельно составлял описательную фразу к картинке, то это было показателем способности к установлению смысловых предикативных отношений и передаче в виде соответствующей по структуре фразе. В случае необходимости задавания наводящих вопросов, отмечались смысловое соответствие, грамматическая правильность ответов, наличие пауз, характер наблюдаемых аграмматизмов и пр.

При следующем задании отмечалось умение сопоставления логико-смысловых отношений между предметами и передачи их в виде фразы-высказывания, опираясь на три изображения. Необходимо было назвать сами изображения, а затем составить предложение с использованием всех этих слов. При затруднениях, мог задаваться наводящий вопрос. Например, при изображениях девочки, леса и корзины, задавался вопрос «что сделала девочка?». Если в ответе были задействованы две картинки из трех, то показывалась недостающая в ответе картинка, затем задавался наводящий вопрос. При ответах отмечалось наличие самих фраз и особенности выражений, например, семантическая и синтаксическая целостность, аграмматизмы и др.

Оставшиеся задания из методики В. П. Глухова намечены на определение уровня сформированности и особенностей высказывания. Оценивались навыки монологической речи: самостоятельность выполнения заданий, объем, связность, последовательность, наполненность рассказа и смысловое соответствие первоначальному материалу.

Третье задание намечено на определение возможностей рассказывать небольшой простой литературный текст, обычно знакомую сказку. Текст читается дважды, между прочтениями дается задача на запоминание для пересказа. Перед непосредственным пересказом, обучающемуся задаются основные 3-4 наводящих вопроса по содержанию текста. Ответ анализируется на логичность и целостность, на наличие смысловых пропусков, повторов, отмечаются смысловая и синтаксическая связь предложений.

Четвертым заданием устанавливается навык составления связного сюжетного рассказа на основе ряда изображений. Применяются по 3-4 картинки на материалах Н. Э. Радлова, либо 5-6 картинок подробного сюжета на другие сказки. Перед рассказом взрослый объясняет детали изображений, дает пояснения словам, если они непонятны обучающемуся. При затруднительном ответе даются жестовые подсказки, указание на пропущенные сюжеты или детали, задаются наводящие вопросы.

Пятое задание является одним из креативных, так как необходимо составить собственный рассказ на основе личного опыта. На выбор дается определенная тема и несколько наводящих вопросов. При рассказывании по вопросам, данные вопросы могут быть заданы повторно, например, при каждой логической паузе после краткого ответа. В ответах анализируются особенности речи, составления предложений и фраз без наглядности и без текстовой опоры, учитывается информационная наполненность.

Шестым заданием выступает составление описательного рассказа по заданному плану из наводящих вопросов взрослого. Оценивается полнота и точность данных ответов, логико-смысловую составляющую рассказа, последовательность описания тех или иных свойств и элементов. Если такое задание вызывает трудности, то специалист на аналогичном предмете сам составляет описательный рассказ для примера.

Седьмое задание дается с установкой на продолжение рассказа на основе изображения по имеющемуся текстовому началу. Здесь выявляется возможность обучающимися использовать услышанный и наглядный

материал. В первую очередь разбирается сюжет и детали самого изображения, далее прослушивается начало текста. Оценивается смысловое соответствие, логичность рассказа, развитие сюжета, правильность речи.

Последним заданием выступает составление рассказа на заданную тему. Предлагается использовать ранее предложенные наборы изображений и обратить внимание обучающегося, что необходимо придумать новую историю. Это позволяет осуществлять более облегченный переход к самостоятельному рассказыванию. При оценивании, внимание обращается на структуру рассказов и их содержание, целостность, логичность, элементы творчества.

Подводя итог по методике обследования связной речи В. П. Глухова, можно выделить, что основными критериями оценивания выступают определение самостоятельности рассказывания, следование поставленной задачи, семантическая наполненность, связность и последовательность рассказов, а также правильность употребления грамматического строя речи.

Таким образом, при использовании методики обследования связной речи В. П. Глухова, речевой карты Н. М. Трубниковой, можно сделать полноценный вывод о речевом развитии каждого обследуемого, предположить педагогический диагноз имеющихся нарушений, определить перспективный план коррекционной работы.

2.3. Анализ результатов логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Изучение состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста предполагало обзор различных сторон речи и ее компонентов с разных позиций, путем осуществления двух методик, объединив результаты которых, был сделан вывод о речевом развитии как отобранной группы в целом, так и каждого обследуемого в индивидуальном порядке. Анализ

полученных результатов был проведен путем количественного и качественного подсчета. Критерии оценивания по авторским методикам были видоизменены. Для обобщения полученных данных, была изменена балльная система оценивания для уравнивания полученных данных и пропорционально переведены авторские отметки оценивания по выбранным методикам в пятибалльную систему оценивания. Данные критерии оценивания приведены ниже:

5 баллов – хороший уровень выполнения задания. Все задания выполнены верно, в полном объеме, ошибки могли быть незначительные.

4 балла – удовлетворительный уровень выполнения. Задание выполнено не в полном объеме, были допущены самостоятельно исправленные ошибки.

3 балла – средний уровень выполнения. Задание выполнено не в полном объеме, были допущены ошибки, исправлены с опорой на помощь специалиста.

2 балла – низкий уровень выполнения. Задание выполнено не в полном объеме, замеченные специалистом ошибки исправлены не были.

1 балл – невозможность выполнения задания, отказ выполнения.

Далее описаны все проводимые задания с анализом полученных баллов, комментариями по неточностям в выполнении заданий. С таблицами по всем полученным баллам в ходе ответов по методике Н. М. Трубниковой можно ознакомиться в *приложении 2*, по методике В. П. Глухова – можно ознакомиться в *приложении 3*.

При сборе анамнестических данных, родители отказались от передачи информации, тем самым от воспитателей и самих обследуемых были получены некоторые данные в ходе бесед: возраст, имеются ли в семье еще дети, особенности поведения и развития.

Обследование по речевой карте Н. М. Трубниковой началось с исследования состояния общей моторики. В ходе проведения различных заданий получены следующие данные:

При исследовании двигательной памяти, переключаемости движений и

самоконтроля двое обследуемых выполнили задание в полном объеме, трое сбивались при пропуске заданного движения, трое выполнили задания на повторение и показ без одного из движений с ошибками, но замечали и исправляли самостоятельно, двое допускали самостоятельно исправляемые ошибки при повторе движений и допускали ошибки, которые исправляли после подсказок специалиста. Подсчет средних баллов показал следующую градацию: Ярослав, Оля – 5 баллов в среднем, Кирилл, Марк, Женя – 4,5 балла, Миша, Вика, Алиса – 4 балла, Леша, Вадим – 3,5 балла.

Исследование произвольного торможения движений подразумевало маршировку на месте и прекращение движений по сигналу от специалиста. В данном задании все обследуемые прекращали маршировать спустя 2-3 секунды после сигнала, тем самым, являясь удовлетворительным показателем. Средний балл выполнения данного задания – 4 балла.

Исследование статической координации движений предполагало в определенной позе с закрытыми глазами стоять 5 секунд, далее с закрытыми глазами стоять на одной ноге. При выполнении заданий у всех обследуемых возникали трудности с координацией и удержанием позы в статическом положении. Наблюдались раскачивания из стороны в сторону, балансировка туловищем и/или руками, периодическая помощь второй ногой, касаясь пола. Средняя оценка выполнения заданий у всех обследуемых три балла.

Задание для исследования динамической координации движений заключалось в маршировке с чередованием шага и хлопка в ладони. Оценивалось удается ли выполнение задания с 1-3 раза или не удается, присутствует ли напряженность. Трудности выполнения данных заданий отмечались у всех обследуемых. Выполнение задания на чередование движений, пяти обследуемым далась не с первого раза. С приседаниями плохо справились четыре обследуемых, не удерживаясь на носках. По итогам выполнения этих заданий, средние баллы следующие: Леша, Миша, Алиса – 4 балла; Женя, Вика – 3 балла; Кирилл, Ярослав, Марк, Вадим, Оля – 3,5 балла.

Задание на ориентирование в пространстве, запоминание пути и зеркальном повторе пути далось обучающимся тяжело. Многие обучающиеся при выполнении заданий, путались в сторонах (право, лево, вперед, назад), забывали часть движений или могли делать не в заданном порядке, выполняли с неуверенностью, паузами. Средние баллы по выполнению заданий: 3 балла – Марк, 3,3 балла – Алиса, Женя, остальные – 3,7 балла.

При исследовании темпа, один обучающийся отказался выполнять оба задания, еще трое отказались рисовать с ускорением темпа. У четверых движения были не полными, вялыми, у пятерых наблюдались ошибки, спутывание очередности движений. При выполнении задания на рисование, у троих штрихи стали более хаотично расположены. Ускорение темпа при рисовании было незначительно, в сравнении с изначальным темпом. Средние баллы таким образом были получены следующие: 4 балла – Ярослав, Марк, 3,5 балла – Женя, Вадим, Алиса, 2 балла – Леша, Вика, Оля, 1 балл – Кирилл.

Анализ результатов на исследование ритмического чувства показал, что половина обследуемых получили в среднем 4,5 балла, допуская ошибки при выборе инструмента или показывая верный ритмический рисунок, однако в другом темпе. Вика не различила звучащие музыкальные инструменты, но рисунок воспроизвела верно, тем самым заработав 3,5 балла в среднем в данном задании. Ярослав получил тоже 3,5 балла в среднем, но допуская ошибки в воспроизведении заданного рисунка, понадобилась помощь для воспроизведения. Леша, Вадим и Оля получили 4 балла в среднем, допуская ошибки в соблюдении темпа или в сомнении выбора музыкального инструмента.

Результаты обследования состояния общей моторики показали неудовлетворительный уровень развития у каждого обследуемого. Наименее сформированные навыки в сфере общей моторики определены у Кирилла, Леша и Вики. Наиболее высокие показатели были у Ярослава, Марка, Миши и Алисы. У остальных обследуемых получено 3,6 балла в среднем по обследованию состояния общей моторики.

Обследование произвольной моторики пальцев рук было проведено на основе двух приемов: статической и динамической координации движений. При проверке статических поз, было дано пять примеров, которые необходимо было показать правой рукой, затем левой и обеими вместе. Показ движений пальцами рук далось всем обследуемым с трудностью. Трое не смогли перекладывать пальцы друг на друга в нужном объеме, лишь слегка цепляя палец к пальцу. Удержание раскрытой ладони на весу далось всем на удовлетворительном уровне, с минимальными движениями, подергиваниями и сгибаниями уставших пальцев. Семь обследуемых человек получили 3,6 балла в среднем, остальные трое получили 3,2 балла в среднем.

Результаты проверки динамической координации движений пальцев рук показали сниженные результаты по всем шести пробам. Самым сложным заданием оказалось перекладывание пальцев друг на друга в пробе «крестики» – 3,1 балла в среднем по заданию, чуть менее сложными оказались показ попеременных колечек и сближение, и отдаление пальцев – 3,3 балла в среднем. Самым простым заданием оказалось сжатие и разжимание кулака (4 балла в среднем), смена поз кулака с ладонью (3,5 балла) и усредненным – смена кольца и ладошки на обеих руках (3,4 балла).

Подводя итог обследования произвольной моторики пальцев рук, можно отметить, что некоторые движения давались с трудностью, у многих обследуемых наблюдались: напряженность и скованность движений, нарушение темпа выполнения движений, затруднения в переключаемости движений, некоторые заданные позы выполнять не удавалось. Средний балл по обследованию произвольной моторики пальцев рук составляет: Кирилл, Лёша, Женя, Вадим, Вика, Оля – 3,6 балла; Марк – 3,4 балла; Ярослав, Миша, Алиса – 3,2 балла.

Анатомическое строение артикуляционного аппарата у всех обследуемых без отклонений.

Исследование двигательных функций артикуляционного аппарата показало, что вытягивания губ в трубочку получается не у всех обследуемых,

поднятия и опускания губ с удержанием позы также дается тяжело. По большей части выполнение заданий правильное, однако диапазон движений невелик, присутствуют тремор, содружественные движения, помощь нижней челюсти. Двигательные функции челюсти в пределах нормы. Двигательные функции языка имеют некоторые отклонения: недостаточность диапазона движений, содружественные движение, отклонение языка в сторону, тремор, истощаемость движений, некоторые задания не удается выполнить. Исследование двигательной функции мягкого неба показало хорошие результаты. У трети обследуемых сила выдоха снижена, продолжительность выдоха находится в пределах нормы.

Исследование динамической организации движения артикуляционного аппарата показало выполнение заданий всеми обследуемыми не в полном объеме. Отмечались поиск артикуляции, запутанность движений, нарушение плавности, подергивание языка, трудности с переключением поз.

Исследование объема и качества движений мышц лба, глаз, щек показало, что больше половины обследуемых не смогли выполнить задания в полном объеме. Объем движений снижен, наблюдаются нарушения черепно-мозговых нервов (блуждающего, подъязычного, языкоглоточного).

Возможности произвольного формирования определенных мимических поз у всех обследуемых отмечается на хорошем уровне, выражение мимики лица находятся в пределах возрастной нормы.

Исследование символического праксиса показало снижение объема движения, наличие содружественных движений, частичную напряженность.

Обследование фонетической стороны выявило мономорфные и полиморфные нарушения, антропофонические и фонологические дефекты. Фонологические дефекты проявляются в заменах у 90% обследуемых, смещениях и отсутствии звуков у 30%. Антропофонический дефект: горловой ротацизм (у 4 из 10 детей), межзубный сигматизм (у 2 из 10), губно-губном ламбдацизм (у 2 из 10), у 30% детей звуки находятся на этапе автоматизации.

Просодические сторона речи у некоторых обследуемых сформирована с

нарушениями. Отмечались нарушения голоса в виде затухания, немодулированности, слабости. Нарушения темпа речи проявлялись в виде ускорения и замедления. Дыхание у некоторых обследуемых можно отметить, как верхнее, смешанное, с ослабленным выдохом. В мелодико-интонационной стороне отмечалась малая выразительность речи.

Обследование слоговой структуры слов в речи предполагало выполнение различных заданий по четырнадцати блокам, однако данный блок был заполнен на основании бесед, наблюдений и проведения иных методик. Результатом данного обследования стало выявление нарушения слоговой структуры слов по большей части в следующих случаях: со стечением согласных, перестановке слогов в некоторых трехсложных словах открытого типа, многосложных словах из сходных звуков.

Функции фонематического слуха и звукового анализа слов сформированы недостаточно у всех обследуемых. Нарушения наблюдались во всех заданиях, что повлекло за собой сниженные баллы, показатель недостаточности сформированности данных навыков. Все результаты на каждого обследуемого приведены в *приложении 2*.

Обследование понимания речи, наполненности активного словаря и грамматического строя было проведено в адаптированном виде, подстраиваясь под игровые моменты на иных занятиях, прогулках, беседах. А также сопоставлены и выведены данные по заметкам с апробации методики связной речи В. П. Глухова. Импрессивная речь сформирована по большей части в пределах возрастной нормы, однако имеются отклонения у некоторых обследуемых. Активный словарный запас неоднозначен, наблюдаются сниженные знания описания признаков предметов и глагольного словаря у всех обследуемых. В грамматическом строе речи у всех обследуемых выявлены нарушения согласования и управления.

Таким образом, по проведению обследования состояния речевого развития на основе методики речевой карты Н. М. Трубниковой, можно сделать вывод о недостаточном и удовлетворительном уровне развития всех

обследуемых.

Для уточнения навыков сформированности связной речи была использована методика В. П. Глухова, анализ которой приведен ниже.

В первом задании определялось умение описания ситуации по визуальному материалу. При предъявлении изображения, задавался вопрос «Скажи, что нарисовано?». При ответах отмечались ошибки в неправильности окончаний, согласовании по родам, по падежам, числам. Некоторые слова заменялись на слова одной семантической группы. Далее приведены примеры ответов по данному заданию:

Вика: «Девочка. Ляля. Девочка катается лялю. Девочка катает лялю. М... коляска. Катает коляску... девочка... и лялю. Девочка катает лялю и коляску. Всё». Ярослав: «Это зима. Девочка ушла. Она гуляет. Девочка взяла санки. Она катается на санках».

Путем подсчета полученных ответов в балльной системе, были рассчитаны усредненные показатели: Оля 4,4 балла; Ярослав, Марк, Леша, Женя, Вадим – по 4 балла; Кирилл 3,8 балла; Миша 3,6 балла; Алиса 3,4 балла; Вика 3 балла. Опираясь на средние показатели по каждому из заданий, можно выявить следующую градацию от самого легкого для описания до самого сложного задания: девочка ловит бабочку – 4,3 балла в среднем, мальчик поливает цветы, и девочка катается на санках – 4,2 балла в среднем, мальчик ловит рыбу – 3,5 балла в среднем, девочка везет малыша в коляске – 3,4 балла в среднем. Исходя из полученных данных, можно выделить, что обследуемым было особо трудно выполнить два описания из пяти, а шесть из десяти обследуемых справились с заданием в рамках «удовлетворительного» выполнения и оставшиеся четверо обследуемых выполнили задание на недостаточном уровне.

Второе задание по методике В. П. Глухова было направлено на выявление умения сопоставления логико-смысловых отношений между предметами и составления высказывания, с опорой на три изображения. Отмечались ошибки в упрощении слова «дупло» на «дом» у четверых, двое

этого слова не знали, один обследуемый смог составить фразу про лес только после нескольких наводящих вопросов, с заданием про молоко справились все в полном объеме. Далее приведены примеры ответов по заданию от Вадима: «Так... Ну... белка. Шишка? Шишка. Белка любит шишки. Это непонятное. Белка живет дома. У себя дома. Не знаю как ее дом. «Дупло»? Белка любит шишки и дупло. А, живет в дупло. Дупле? Живет в дупле. Белка и шишка в дупле». И пример ответа от Оли: «Мальчик. Кошка. Молоко. У мальчика есть кошка. Она любит молоко. Мальчик кормит кошку молоком». По ранжированию от более удавшегося задания к наименее, можно выделить следующим образом: «мальчик, кошка, молоко», «девочка, лес, корзина», «белка, шишка, дупло». Средний балл среди обследуемых показал следующую градацию: Марк, Женя – 5 баллов; Кирилл, Ярослав, Оля – 4,7 балла; Леша, Миша, Алиса – 4,3 балла; Вадим – 4 балла; Вика – 3,7 балла.

Третье задание было намечено на возможность рассказа сказки «Курочка Ряба» после двух прочтений с четырьмя наводящими вопросами: Кого ты запомнил(а) в сказке? Какое яичко снесла курочка? Что сделала мышка? Что сделала курочка в конце?

Женя рассказал данную сказку следующим образом: «Курочка Ряба. Деда и баба жили вместе. У них была курочка. Где-то бегала мышка. Курочка дала яичко деду и бабе. Оно было необычное, золотое. Яичко никто не мог разбить. И мышка жила вместе с ними. Мышка бегала. Она увидела яичко и снесла его. Яичко разбилось. Деда и баба потом плакали. И курочка плакала. Все расстроились. А курочка...курочка... Курочка в конце сделала... А, курочка им дала новое яичко, обычное. Мышка его не снесла. Все не плакали. И всё. Конец».

Оценивая ответы на логичность, целостность и синтаксическую наполненность, можно выделить следующие баллы: 5 – Кирилл, Женя; 4 балла – Марк, Леша, Вадим, Оля; 3 балла – Ярослав, Миша, Вика, Алиса.

В четвертом задании предлагалось составить рассказ по двум отдельно предложенным сериям картинок из трех и из четырех изображений под

авторством Н. Э. Радлова: «Упрямые козлы», «Где клубок?». Перед рассказом были рассмотрены, проанализированы и описаны подробно все изображения с каждым обследуемым. Далее приведен пример составления рассказа Леша по серии картинок «Где клубок?»: «Бабушка пошла гулять и шить. Ой, не шить, а вязать. Она вязала носок и уснула. Пришел кот и удивился мячику ниткам. Это был... не мячик, а... клубок. Да, клубок ниток. Кот побежал играть нитками. Кот и нитки катились. Это они так играли. Нитки катились далеко и поэтому нитки закончились. Осталась только веревочка. Кот не понял, что произошло. Поэтому кот сидел вот так». Усредненный подсчет баллов показал следующее ранжирование: 5 баллов – Кирилл, Марк; 4,5 балла – Ярослав, Леша, Миша, Оля, Алиса; 4 балла – Женя, Вадим, Вика.

В пятом задании предлагалось рассказать о том, как прошел день или о том, что было на выходных. Задавались наводящие вопросы для осознания примерного плана рассказа. Оценивая лексико-грамматические особенности речи и информативную наполненность рассказа, произошла следующая последовательность по баллам: 4 балла – Ярослав, Марк, Женя, Миша; 3 балла – Кирилл, Леша, Вадим, Вика, Оля, Алиса. Трудности возникли в употреблении родов, чисел, падежей, окончаний слов. Преимущественно были использованы краткие ответы, неразвернутые ответы. Всем неоднократно задавались наводящие вопросы в процессе рассказа.

Кирилл: «Как прошел день? Сегодня? Хорошо, обычно. Папа разбудил. Я ел. Потом мама дала яблоку. Приехали в сад. Всё. Тут играл, занимался. Всё. Сейчас папа приедет. Потом? Ну, потом домой поедем. Покушать еще. Собаку погулять надо. И всё. Потом поиграть можно. Спать буду. А еще купаться можно. И почитать. Всё».

Шестое задание представляло собой творческое описание предмета по наводящим вопросам. На выбор предлагалось три предмета: кукла, робот, абстрактная фигура из конструктора. Ни один обследуемый не выбрал для описания абстрактную фигуру. Поэтому задавались следующие вопросы: как зовут куклу? Какая кукла по размеру? Какого цвета у нее волосы и одежда? Во

что одета кукла? Что кукла любит делать? Как зовут робота? Какого он размера? Какого цвета робот? Что он умеет делать? Какие есть детали у робота? Ответы оценивались по полноте, связности и охвате всех вопросов. Алиса описывала куклу следующим образом: «Это кукла. Зовут ее... Кукла. Тогда кукла Алиса. Да, как мое имя. Кукла Алиса. Она большая и красивая. Любит рисовать. И любит играть. Кукла красивая. Белые волосы такие. Одежда вот... Кукла в штанах и куртке. Шапка есть. Просто шапка. И кроссовки. У меня тоже кроссовки. Штаны синие и черные такие вот. Кофта такая... коричневая? Ага, и тепло. Это красивая кукла. Зовут? Кукла. Любит – не знаю что. Наверное, гуляет. Пойдет уток кормить. И тепло будет». Данное задание вызвало трудности у всех обучающихся, требовались повторные наводящие вопросы, уточнения, повторное обращение внимания на смысловые части при рассказе. Таким образом, у всех обучающихся выявлен недостаточный уровень выполнения задания.

В роли седьмого задания было предложено закончить начатый рассказ с опорой на изображение мальчика, поливающего цветы. Ответы оценивались по логичности рассказа, развитию сюжета и правильности речи. Баллы за полученные ответы можно разделить на следующие группы: 4 балла – Кирилл, Ярослав, Леша, Вадим, Вика; 3 балла – Марк, Женя, Миша, Оля, Алиса. Были трудности в запоминании начала текста, в удержании предложений в заданном порядке, согласовании времен, чисел, падежей, родов и подборе нужных слов. Вика выполнила задание следующим образом: «Лето. Все поехали к бабе в деревню. Там огород. Дома цветы. Деревья тоже. Леша поливает цветы. Не Леша? Мальчик поливали цветы. Помогал бабе. Цветы... розы. Потом поели и уехали».

В последнем задании по методике В. П. Глухова необходимо было составить новый рассказ по ранее выданной серии изображений про мальчика, молоко и кошку. С заданием в полном объеме не справился никто. Ярослав, Женя, Миша, Оля справились с заданием на 4 балла; Кирилл, Марк, Леша, Вадим, Вика, Алиса с заданием справились на 3 балла. Были допущены

логику-грамматические ошибки, согласование частей речи, творческих элементов в рассказе у шести человек присутствовало менее половины, остальные же придумали новый рассказ. Миша придумал следующий рассказ: это лето. Баба Инна уехала в сад. Дома живет много цветов и кошка. Мама и Миша... Мама и Костя пошли в гости. Мама воду выливали. А Миша... А Коля нашел кошку. Дал корм и молоко. Кошка поела. И молоко пила. Потом ушли домой, и кошка осталась».

По завершению проведения заданий по методике обследования связной речи В. П. Глухова, был проведен подсчет баллов каждого обследуемого. Подробное описание оценок результатов каждого задания представлено в *приложении 3*.

Наглядно ознакомиться со средними баллами по результатам констатирующего эксперимента по проведенным заданиям на основе методики В. П. Глухова, можно в таблице ниже (см. табл. 1).

Таблица 1.

Средние баллы по результатам констатирующего эксперимента на основе методики В. П. Глухова.

Имя	Балл
Кирилл	4,1
Ярослав	4,1
Марк	4,1
Леша	3,9
Женя	4,1
Миша	3,8
Вадим	3,8
Вика	3,3
Оля	4,1
Алиса	3,9

Таким образом, были получены следующие данные: высокий уровень развития связной речи не имеет ни один ребенок, который принимал в нем

участие. Средний уровень связной речи выявлен у 5 детей (Оля, Женя, Ярослав, Кирилл, Марк), низким уровнем обладают также 5 дошкольников (Алиса, Вика, Вадим, Миша, Леша). Это демонстрирует показатели среднего и низкого уровня развития связной речи.

Обобщив все имеющиеся данные по обследованию, подтверждается общее недоразвитие речи III уровня с псевдобульбарной дизартрией у всех обучающихся. Наглядно результаты данного исследования представлены на диаграмме (см. рис. 1).

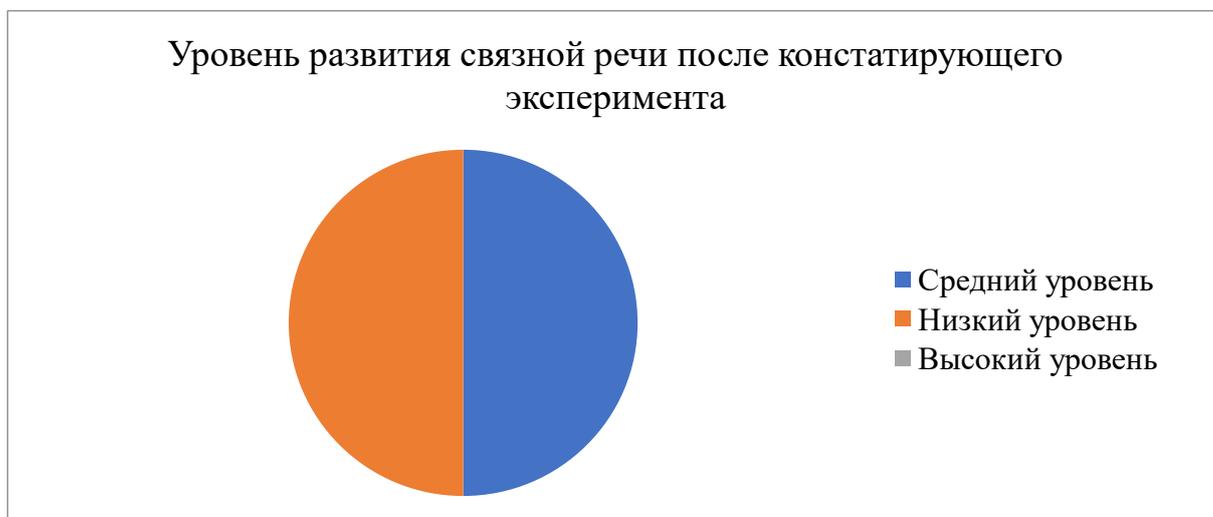


Рис.1. Результаты констатирующего эксперимента

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В констатирующем эксперименте было задействовано 10 обучающихся старшего дошкольного возраста. На основании результатов логопедического обследования можно утверждать, что у всех участников констатирующего эксперимента отмечаются нарушения общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики. Исходя из результатов обследования звукопроизношения, можно сделать вывод о наличии у всех обследуемых фонологических и антропофонических дефектов. Нарушения выявлены и в остальных блоках: в просодической стороне речи, фонематическом слухе и восприятии, лексико-грамматическом строе. По результатам обследования связной речи были получены данные о среднем и низком уровне сформированности данного навыка у обследуемых, все результаты данного

обследования находятся на уровне ниже возрастных норм. Обобщая данные, можно подтвердить общее недоразвитие речи III уровня с псевдобульбарной дизартрией у всех обследуемых.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

3.1. Теоретическое обоснование, организация, принципы логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Формирование связной речи – с самого начала сложный процесс, но он становится более трудным, если в основе речевого нарушения лежит общее недоразвитие речи. Овладения навыками связной речи возможно только в условиях целенаправленного обучения. Основная задача логопеда: научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни.

Проблемой развития связной речи в той или иной степени занимаются различные науки: психология и логика, языкознание и филология, частные методики, логопедия, даже философия [...]. По данной проблеме накоплен значительный теоретический и практический материал, помогающий логопедам – практикам в повседневной коррекционно-развивающей работе.

Овладение монологической речью, построение развернутых высказываний становится возможным благодаря регулирующей, планирующей функции речи (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. К. Маркова и другие).

Исследования ряда авторов доказали, что старшие дошкольники способны овладевать навыками планирования монологических высказываний (Л. Р. Голубева, Н. А. Орланова, И. Б. Слита и др.).

Выделяется ряд разновидностей устной монологической речи, или «функциональные смысловые» типы (Л. А. Долгова, О. А. Нечаева и др.). В старшем дошкольном возрасте ключевые виды монологической речи это:

описание, повествование и элементарные рассуждения. Независимо от формы (монолог или диалог), основным условием коммуникативности речи служит ее связность [2, с. 196].

Для характеристики развернутой связной речи используется текст. К основным его признакам, которые важны при разработке методики связной речи относятся: тематическое, смысловое и структурное единство, грамматическая связность.

Проанализировав данные, собранные в результате констатирующего эксперимента, выявилась необходимость проведения коррекционной работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В обучающем эксперименте, который проходил с 15 сентября 2022 года по 30 апреля 2023 года, на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – детский сад № 34, г. Екатеринбург участвовало 10 детей. На контрольную и экспериментальную группу обучающиеся не были разделены. Вся работа проводилась со всей группой на фронтальных занятиях и подгрупповых. По данным ПМПК, которые были предоставлены на логопункт детского сада, у всех детей диагностировано ОНР III уровня. Все обучающиеся с нормативным развитием. На подгрупповых занятиях, которые проводились два раза в неделю по 20 минут с двумя подгруппами обучающихся, учитывались речевые и психологические особенности каждого ребенка. Подбирались упражнения, направленные на активизацию памяти, внимания, мышления, мелкой моторики, обогащался словарь, корректировались и грамматические нарушения. Велась работа над словообразованием и словоизменением слов, над связной речью, просодической стороной. Индивидуальные занятия по коррекции звукопроизношения длились 20 минут, проводились один раз в неделю. Вся работа, согласно выбранной нами методики обучения формированию связной речи, велась один раз в неделю на фронтальных занятиях со всей группой по 25 минут.

Нами при проведении коррекционной работы использовался дифференцированный подход. Так как у всех детей одно речевое нарушение: ОНР III уровня, то в формирующем эксперименте обучающиеся делились на две группы: с низким уровнем речевых возможностей и со средним.

Цель формирующего этапа – совершенствование навыка связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, в том числе преодоление нарушений фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи, повышение уровня навыка связных высказываний.

Основные задачи формирующего этапа:

1. Определение принципов логопедического воздействия по коррекции ОНР III уровня у детей старшего дошкольного возраста.
2. Определение основных направлений и содержания коррекционной работы при ОНР III уровня.
3. Реализация формирующего этапа коррекционной логопедической работы.

Организация проводимого исследования заключается в следующей последовательности:

- произвольный отбор десяти обучающихся старшего дошкольного возраста;
- проведение первичного обследования уровня развития связной речи всех обследуемых;
- деление детей на две равночисленные подгруппы: с наиболее высокими (группа со средними речевыми возможностями) и наиболее низкими (группа с низкими речевыми возможностями) усредненными баллами по итогам обследования;
- проведение коррекционной работы по подобранным материалам со всеми 10-ю обучающимися;
- проведение повторного обследования уровня развития связной речи всех обследуемых;

– сопоставление полученных данных по результатам обследований, подведение итогов и выводов о проведенной коррекционной работе.

На основе цели формирующего эксперимента, основными **задачами** по реализации коррекционного логопедического воздействия являются следующие пункты:

1. Совершенствование навыков связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;
2. Формирование навыков построения связных монологических высказываний;
3. Развитие навыков контроля и самоконтроля за построением связных высказываний;
4. Усвоение норм построения связного развернутого высказывания (а именно: соблюдение тематического единства, последовательности в передаче событий, логической связи между частями и фрагментами рассказа, завершенности каждого фрагмента, его соответствие теме сообщения и др.);
5. Обучение выделению главных смысловых звеньев рассказа;
6. Обучение лексико-грамматическому оформлению связных высказываний в соответствии с нормами родного языка;

Исходя из этого, будут выделены **направления** коррекционной логопедической работы:

- развитие направленного восприятия речи педагога и внимания к речи других детей;
- формирование установки на активное использование фразовой речи при ответах на вопросы педагога, закрепление навыков в составлении ответов на вопросы в виде развёрнутых предложений;
- формирование умений адекватно передавать в речи изображенные на картинках простые действия;
- усвоение ряда языковых средств, прежде всего лексических (слова-определения, глагольная лексика и др.), необходимых для составления речевых высказываний;

- практическое овладение простыми синтаксическими моделями фраз, составляемых на основе непосредственного восприятия и имеющихся представлений;
- обучение пересказу;
- обучение рассказыванию (о реальных событиях, предметах, по картинкам и др.)

Исходя из того, что при ОНР наблюдаются нарушения звукопроизношения, лексико-грамматической и фонематической сторон речи, а также нарушена моторная сфера, будут выделены следующие **принципы** логопедического воздействия:

- этиопатогенетический принцип – при его реализации был осуществлен учет имеющихся нарушений и учет ведущего нарушения;
- принцип доступности заключался в отборе материалов в соответствии с возрастом, зоной актуального развития ребенка;
- принцип системности, а именно учет структуры дефекта и соотнесение первичных и вторичных нарушений;
- принцип опоры на сохранные анализаторы, то есть при сохранных зрительном, слуховом и осязательном анализаторах, появляется необходимость формирования новых связей для создания базы поврежденных звеньев;
- принцип полисенсорного подхода в коррекционной работе выражается необходимостью привлечения всех органов чувств для полного восприятия информации;
- постепенного усложнения заданий;
- дифференцированного подхода с учетом структуры речевого дефекта, возможностей каждого участника.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Существует огромное количество методик по формированию связной речи у детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием, начинающих свое развитие еще с двадцатых годов XX века. Этой проблемой занимались известные отечественные ученые: Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн, А. М. Леушина, Е. А. Флерин, О. С. Ушакова, Ф. А. Сохин, В. В. Гербова, Е. И. Тихеева, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. И. Жинкин и другие.

В своих трудах они говорили, что связная речь формируется благодаря разного рода видам рассказывания: пересказу, описанием, сравнением, составление рассказов по памяти, наблюдаемым и воображаемым объектам, опорным словам и прочему. Тем не менее, авторы методик не указывали степень методик по их сложности, рациональность использования в самом начале развития связного высказывания, в каком порядке лучше выстроить виды рассказывания при обучении дошкольника.

В настоящее время логопедическая практика располагает избытком методик обучения связной речи детей с речевой патологией, в которых предполагается усвоение языковых средств и языковых обобщений, развитие представлений об основных закономерностях структурно-семантического оформления связного высказывания средства [74, с. 69]. К таким авторам можно отнести В. К. Воробьеву, В. П. Глухова, Н. С. Жукову, Р. Е. Левину, Е. М. Мастюкову, Н. А. Никашину, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичеву, Г. В. Чиркину, А. В. Ястребову и других.

Цель формирующего эксперимента: создание системы логопедической коррекционной работы по формированию связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

В структуре каждого из занятий была включена работа не только над формированием или развитием связной речи в целом, но и над подготовкой

артикуляционного аппарата, формированием артикуляционной базы речи, развитием моторной сферы деятельности и высших психических функций, над развитием фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи, выявленных в ходе обследования детей.

С учетом выявленных нарушений, нами был разработан комплекс коррекционных упражнений и перспективный план по формированию у детей связной речи. В *приложении 4* предоставляется возможность ознакомиться с календарно-тематическим планированием, используемым в данном детском саду. В *приложении 5* можно ознакомиться с перспективными планами на каждого обучающегося. Данные перспективные планы были основаны на полученных в ходе обследования данных, выведены проблемные моменты как в связной речи, так и в блоках речевого развития в целом.

Исходя из этого, были учтены следующие направления коррекционного логопедического воздействия:

1. Коррекция нарушений звукопроизношения. По результатам обследования были выявлены фонологические и антропофонические дефекты звукопроизношения. Для преодоления данных нарушений, формировались представления о положении органов артикуляционного аппарата при произношении того или иного звука. В ходе изучения и закрепления данных представлений, использовались изображения на основе мнемотехники (положение органов артикуляции, описание звуков). Так, в ходе закрепления изучаемого звука, были предложены карточки с изображениями губ, зубов, языка, выдыхаемого воздуха, колокольчика, цветных обозначений гласности или согласности, в том числе твердости и мягкости. По данной опоре проводился совместный разбор, а далее самостоятельное описание необходимого звука. Одновременно проводилась работа по развитию мелкой моторики, формированию правильного речевого дыхания и голоса.

2. Коррекция нарушений фонетико-фонематического восприятия. Данный блок базируется на проведении коррекционной работы нарушений звукопроизношения. Нарушения фонетико-фонематического восприятия в

основном проявляются в трудностях в овладении звуковым анализом и синтезом слов. Характер ошибок, связанных с неправильным произношением и нарушением фонематического восприятия разнообразен: замены, пропуски согласных и гласных, пропуски слогов и частей слова, перестановки, добавления. В связи с этим, проработка данной проблемы проводится в совокупности с постановкой, закреплением и дифференциацией звуков в речи. Упражнениями и играми для реализации коррекционного воздействия служили карточки мнемотехники. Например, при смешении звуков, предлагался выбор подобрать такие слова, которые бы подходили под предложенный ряд карточек: первые буквы в слове [Ш] или [С], выкладываемые друг над другом, далее опорные карточки с гласными и пустые карточки для самостоятельного подбора необходимых согласных. Разберем один из вариантов: [Ш] / [С] [А] []. По такой схеме можно было составить несколько слов: шар, шаг, шах, сад, сам.

3. Развитие активного и пассивного словаря по каждой лексической теме. При подборе речевого материала на каждое занятие, учитывается индивидуальное развитие и наполненность словаря. Проводится мониторинг всей темы, выделяются основные понятия, ключевые слова занятия. При условии, что все базовые слова конкретной темы ребенку известны, разбираются слова-синонимы, антонимы, омонимы при их наличии, омофоны, паронимы и др.

4. Закрепление навыков словообразования и словоизменения. Этот блок подразумевает развитие лексико-грамматических представлений, в том числе развитие навыка согласования слов по падежам, числам, с предлогами и различными частями речи между собой. А также работа в данном блоке направлена на образование притяжательных прилагательных, приставочных глаголов, однокоренных слов и составление сложносочиненных предложений с союзами «а», «но».

5. Формирование и совершенствования умений использования в речи предложений различных видов. На занятиях даются понятия, примеры и

закрепляются знания о наличии различных видов предложений. Для отработки могут даваться задания с использованием карточек с различными знаками препинания, обозначающие вид предложения. Благодаря чему будут отработаны не только виды предложений, но и голосовые модуляции для уточнения, отработаны структуры составления предложений. Так, например, на слух дается предложение «Я пойду гулять», набор карточек с символами [?], [!], [.]. После чего ребенок вытягивает карточку и произносит с необходимой интонацией предложение. Для усложнения, предложение дополняется «Я пойду гулять и кормить птиц». Также вытягиваются карточки со знаками препинания, дополнительно выкладывается образ предложения. [_] [=] [=] [o] [=] [–]. При отработке вопросительных и восклицательных предложений, одна из карточек немного сдвигается вверх, что означает необходимость интонирования конкретного слова в предложении для определения его смысла. Все варианты предложений могут быть отработаны путем составления развернутых ответов ребенком, пояснений почему и в чем заключается смысл выделение конкретного слова.

6. Составление плана устного высказывания. В зависимости от уровня связной речи, определяется форма данного высказывания. Это может быть описание предмета или явления, рассказ на заданную тему по примеру или в свободной форме, пересказ, составление высказывания по воображению или другим опорам, и другие. Так, например, при описании игрушки могут использоваться следующие виды карточек со схематичными изображениями в мнемотехнике:

1. Могут использоваться следующие виды карточек со схематичными изображениями в мнемотехнике:

- 1) цвет игрушки в виде пятен разных цветов;
- 2) примерная форма игрушки по простым геометрическим моделям;
- 3) величина игрушки в сравнении трех кругов разного размера;
- 4) материал игрушки в виде изображения картонной коробки, дерева, ткани, гайки;

- 5) частей игрушки в виде разобранной пирамидки с кольцами;
- 6) действия с игрушкой в виде раскрытой ладошки.

Схематичное изображение плана рассказа об игрушке поможет определить основные признаки игрушки и удержать в памяти последовательность описания. Для закрепления данной схемы описания игрушки могут поочередно “загибаться” пальцы, а на шестом пункте разомкнуть собравшийся кулак – для описания действий с данной игрушкой. В дальнейшем сопровождение в виде загибания пальцев перестает быть актуальным, так как план устного рассказа об игрушке закрепляется в памяти.

7. Правильный и точный подбор речевых средств. К речевым средствам выразительности относятся: паузы во время речи, темпоритмическая сторона речи, тон голоса, сопровождаемые речь мимика и жесты, мелодика или повышение и понижение голоса, сила голоса, тембр, логические и фразовые ударения. Все это позволяет придавать речи выразительность. В том числе в данном направлении вводятся и закрепляются различные средства выразительности речи. Например, метафоры, олицетворение, сравнение, фразеологизмы, и др. При проработке данного направления также могут использоваться карточки в мнемотехнике. К примеру, при рассказывании изучаемого стихотворения – когда материал до конца еще не изучен и ребенок нуждается в опоре. Для понимания содержания некоего стихотворения, могут быть разобраны и подобраны аналогичные примеры употребления метафор. К правильности речевых средств можно отнести выразительность речи, плавное речевое дыхание, отчетливую дикцию, а также чистоту голосоподачи.

Для проведения коррекционной работы по формированию связной речи у детей с ОНР III уровня была выбрана методика Т. А. Ткаченко. Ведущим средством формирования связной речи автором выделено обучение рассказыванию. Процесс овладения связной речью благодаря использованию различных вспомогательных средств достигается за счет наглядности и моделирования плана высказывания. В основе логопедических занятий коррекционной программы была реализована программа Г. В. Чиркиной,

Т. Б. Филичевой «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада» и «Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой. Нами была выбрана данная методика, так как логопедическая работа по становлению связной речи при всех несформированных системах языка даст положительную динамику только при опоре на зрительную ориентировку.

Основными приемами в ходе организации и проведения занятий выступали: показ, беседа, рассматривание картин, анализ символических схем.

Методика предусматривает 2 года обучения. Первый год обучения включает в себя репродуктивные формы высказывания (пересказ, заучивания), второй год – переход к инициативным формам, в частности к творческому рассказыванию. Так как речевые возможности группы детей были выше того уровня, который описывался Т. А. Ткаченко, то в ходе коррекционной работы были внесены изменения. По ее методике составление описательных рассказов с использованием схем предполагалось на второй год обучения, но данный план был нами скорректирован, и в календарно-тематическое планирование мы внесли 9 занятий на данную тему. Обучение занятиям по формированию навыков сравнения предметов и объектов (составление рассказов-описаний), а также составление рассказов с элементами творчества, согласно методике, предполагаются на втором году формирования связной речи. Ознакомиться с конспектами занятий по методике Т. А. Ткаченко в совокупности с использованием наглядного материала, предъявляемых на занятиях, можно в *приложении б*.

Работа по обучению самостоятельного рассказа обучающимися велась в следующем порядке:

1. Пересказ рассказа, составленного по демонстрируемому действию.
2. Составление рассказа по демонстрируемому действию.
3. Пересказ рассказа с использованием фланелеграфа.

4. Пересказ рассказа с использованием сюжетных картинок.
5. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.
6. Пересказ рассказа с использованием одной сюжетной картины.
7. Составление рассказа с использованием одной сюжетной картины.
8. Составления рассказа-описания с использованием схем.

При самостоятельном рассказывании по демонстрируемому действию наглядность представлена обширно в виде различных предметов, объектов и действий с ними, непосредственно наблюдаемых детьми. Исходя из порядка действий, которые обучающиеся видят, ими составляется план для будущего высказывания. При закреплении пересказа, как и для составления рассказа по демонстрируемому действию автор рекомендует применять картинки для опоры или рассказывать без них. Исключением является лишь то, что образец рассказа в виде небольшого спектакля исключен при составлении рассказа по демонстрируемому действию.

При пересказе рассказа с использованием фланелеграфа предполагается план для будущего речевого высказывания в виде картинок с изображаемыми предметами, объектами, действиями, расставленными в правильном порядке на доске, как и для пересказа рассказа с использованием сюжетных картинок, но уже без их расстановки на экране. При этом рассказ логопеда является образцом речевых средств для дальнейшего пересказа или рассказа обучающегося.

Составление рассказа по серии сюжетных картинок рассчитывает тоже использование иллюстративной опоры, но в ходе данных упражнений мы уже видим усложнение материала, так как здесь не предусматривается образец рассказа. Далее задания по пересказу рассказа с использованием одной сюжетной картины становятся еще более затруднительными, так как снижается наглядность в связи с сокращением динамики событий. План в ходе занятия к сюжетной картинке составляется за счет образца логопеда и вопросно-ответной форме, применимой к ней.

Самым трудным видом работы по формированию связной речи является составление рассказа с использованием одной сюжетной картины, вследствие отсутствия динамики событий в демонстративности, модели рассказа логопеда. Данный вид самостоятельного рассказывания создает предпосылки для работы над творческим рассказыванием.

При описании и сравнении предметов существуют определенные трудности: вычленение существенных признаков и свойств предмета и их градация. Автором составлены схемы наиболее характерных групп предметов для данных видов рассказов, таких как овощи, фрукты, игрушки, одежда, животные, посуда и т.д.

Организация коррекционных занятий включала несколько **требований**:

- упражнения, согласно методике, располагались в порядке возрастания сложности (речевой материал увеличился от простых фраз к сложным, от фраз к рассказу) и убывания наглядности с целью познавательной и речевой активности детей;

- опрос начинался с детей с более высокими речевыми возможностями (использование дифференцированного подхода). Выслушивалось несколько вариантов при ответах детей на вопрос, чтобы создать стремление и желание у них высказываться, большую заинтересованность к занятию;

- вопросы к тексту были тщательно продуманы, должны отражать последовательность содержания, предусматривать составление детьми своего варианта предложения, отличающегося по сложности, по количеству слов, по порядку слов, по связи слов в предложении [68, с. 77].

При ответах детьми на вопрос выслушивалось несколько вариантов, чтобы создать стремление и желание у них высказываться, большую заинтересованность к занятию.

Подготовительная работа, помимо разбора содержания текста и зрительной опоры включала формирование различных высших психических функций: восприятие, внимание, памяти и воображения детей.

Моделирование плана высказывания осуществлялось за счет рассказа логопеда и его вопросного плана.

На каждом занятии логопедической работы происходила реализация дифференцированного подхода. Дети со средним уровнем речевого развития обучались по стандартной программе, а для подгруппы с низким уровнем давалась дополнительная зрительная опора или была заранее проведена пропедевтическая работа. Так, например, при рассказе-описании для них выдавалась более подробная таблица, для рассказа-повествования – индивидуальный картинный план. На индивидуальных занятиях также часто велась отработка связного рассказывания текста, который изучался на фронтальной занятии, или происходило раннее знакомство с рассказом, где прорабатывались сложные для восприятия фрагменты с данной подгруппой детей. Заранее знакомство с рассказом для группы детей с низким уровнем речевых возможностей мог осуществлять воспитатель в различных режимных моментах (перед сном, в вечернее время и т.д.), также в группе с ними они проигрывали сюжеты текста, для дальнейшего пересказа рассказа или составления рассказа, составленного по демонстрируемому действию. В зависимости от сложности текста, материал для ознакомления этой группе детей давался для ознакомления на дом. Например, рассказы Н.Н. Носова «Живая шляпа», рассказа Л. Воронковой «Лебеди», Н. И. Сладкова «Осень на пороге», рассказ по произведению Е. И. Чарушина «Кто как живет. Заяц. Белка. Волк», Г. Цыферова «Паровозик» и др.

Родителям и воспитателям также выдавались рекомендации для ознакомления детей с той или иной лексической темой, необходимые им для дальнейшего составления рассказов-описаний. Так, для знакомства, кто такие зимующие птицы, рекомендации были составлены таким образом:

– пойти вместе с ребёнком на прогулку в парк или на улицу, чтобы понаблюдать за птицами, показать ребёнку зимующих птиц: снегиря, синицу, голубя, воробья, ворону, галку, сороку, дятла. При этом следует обратить внимание ребёнка на окраску птиц, объяснить, что эти птицы не улетают на

зиму, а остаются зимовать:

- рассмотреть с ребенком иллюстрации зимующих птиц, дать им названия;
- обратить внимание на характерные внешние признаки (окраска перьев, величина, клюв, хвост);
- рассказать, где они живут, чем питаются, почему называются зимующими;

Рекомендации для родителей и воспитателей на тему «Животные Севера»:

- показать ребенку картинки с изображением животных, живущих на Севере: белого медведя, песца, моржа, северного оленя, кита, нерпы;
- беседа об их внешних признаках, характерных повадках;
- спросить у ребенка, какие дикие животные живут там, где холодно? Чем они питаются? Каких из этих животных можно увидеть в зоопарке?

Рекомендации для родителей и воспитателей на тему «Животные жарких стран»:

- показать ребенку картинки с изображением диких животных, живущих в жарких странах: жирафа, бегемота, зебру, дикобраза, слона, льва, тигра, леопарда, кенгуру, носорога;
- рассказать об их внешних признаках, характерных повадках;
- спросить у ребенка, какие животные живут там, где жарко? Чем они питаются? Кого из них ты видел в зоопарке?

На занятии текст для пересказа давался один раз, но так как в группе были дети с разным уровнем лексико-грамматических возможностей, то для детей, которые освоили все предлоги к своему возрасту, текст не изменялся, для детей, которые употребляют в своей речи не все предлоги, текст адаптировался под их особенности.

Работа над формированием связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР велась по следующим этапам:

I этап: Диагностический.

II этап: Развивающий.

2.1. Подготовительный этап был направлен на развитие понимания речи, обогащение лексики, формирование грамматических категорий, исправление произношения. Работа велась с опорой на готовый сюжет с предъявлением картинок, на которых изображено только одно действие. (Например: девочка моет посуду, мальчик чистит зубы...). Основными приемами в ходе данной работы являлись: рассматривание, рассказывание по зрительному восприятию, совместное коллективное рассказывание (дети продолжали предложения, начатые воспитателем или другими детьми). Самые емкие высказывания в ходе обсуждения составлялись для плана будущего целостного рассказа. Такой прием стимулировал дошкольников, наглядно показывал систему составления связного высказывания.

2.2. Становление повествовательной речи.

На этом этапе продолжалось обучение описанию сюжетных картинок, проводилась беседа по ним, определялась их последовательность, синтезировался весь обсуждаемый материал. Основными приемами на данном этапе были рассказывание по зрительному восприятию, речевой образец рассказа, пересказ, рассматривание и беседа по содержанию, объяснение, образец.

2.3. Формирование повествовательной речи.

Задачи обучения становились труднее, дошкольники обучались логически связно описывать сюжет на картинках, выстраивать события, формировали сведения о том, что такое композиция, активизировался поиск образных средств выражения и способов внутритекстовых связей. Приёмы данного этапа, используемы логопедом: образец, составление плана к рассказу, рассказ по памяти, использование направляющих вопросов, составление рассказа по частям, групповая беседа, рассмотрение образца, и, инсценировка по отработанной серии, составление детьми рассказов.

2.4. Заключительный этап.

Обучающиеся самостоятельно вели описания и повествования по картинкам, устанавливали логику событий, применяя образную речь, образцы моделирования и мнемотаблицы.

К приемам данного этапа можно отнести: рассказывание по эпизодным картинкам, составление рассказа подгруппами-«командами», Дети сами определяли внутри команды, кто будет рассказывать по каждой из картинок, составляли рассказы, оформление могло происходить в виде книжек-раскладушек, использования мнемотаблиц, схематических изображений персонажей и выполняемых ими действий, предметов, явлений. Благодаря пиктограммам (схематичному рисунку) дошкольники учились находить и вычленять главное в основе сюжета.

Этапы обучения составлению рассказов с помощью моделирования проходили по следующей схеме:

На 1-м этапе проходило знакомство с моделированием и рассказ составлялся по готовой модели.

На 2-м проводилась работа по моделям собственным.

На 3-м закреплялись полученные навыки и умения, но рассказ уже составлялся без опоры.

3.3. Организация формирующего эксперимента и анализ его результатов

После формирующего эксперимента были сделаны выводы по результатам исследования формирования связной монологической у детей с общим недоразвитием речи с использованием авторской технологии Т. А. Ткаченко

Цель контрольного эксперимента: выявить динамику и эффективность коррекционной работы.

После коррекционной работы была проведена диагностика оценки

связной речи у детей, которые входили в логопедическую группу в составе 10 человек по той же методике В. П. Глухова. Диагностика проходила в мае месяце на протяжении двух недель в первой половине дня.

Так как в ходе эксперимента обучающиеся не делились на экспериментальную и контрольную группу, то мы проводили анализ результатов с каждым индивидуально.

После формирующего эксперимента по исследованию связной речи и способности к замещению, наглядному моделированию, постепенному усложнению материала, помощи родителями, воспитателями, а самое главное – дифференцированному подходу в рамках обучения старших дошкольников с ОНР III уровня, анализ результатов показал положительную динамику для всех детей. Ознакомиться с результатами проведенного итогового обследования, можно в *приложении 7*. По результатам проведенного обследования, показатели были улучшены во всех заданиях.

Исходя из полученных данных первичного обследования, отмечалось, что обследуемым было особо трудно выполнить два описания из пяти, а шесть из десяти обследуемых справились с заданием в рамках «удовлетворительного» выполнения и оставшиеся четверо обследуемых выполнили задание на недостаточном уровне. Так, при подсчете средних баллов среди обследуемых по всем заданиям были определены следующие баллы (от самого легкого, для описания, до самого сложного задания). «Девочка ловит бабочку» – 4,3 балла, «Мальчик поливает цветы, и девочка катается на санках» – 4,2 балла, «Мальчик ловит рыбу» – 3,5 балла, «Девочка везет малыша в коляске» – 3,4 балла. По результатам итогового обследования после проведенной логопедической коррекционной работы были получены улучшенные результаты. Средние баллы по заданиям составили: «Мальчик поливает цветы, и девочка катается на санках» – 5 баллов, «Мальчик ловит рыбу» – 4,9 балла, «Девочка ловит бабочку» – 4,7 балла, «Девочка везет малыша в коляске» – 4,4 балла. Больше всего ошибок было допущено при описании ситуации с изображением девочки с коляской. Трудности возникали

при полном ответе, в составлении фразы из пяти слов, в соблюдении падежной конструкции. Были допущены самостоятельно исправленные ошибки, уточнялись и исправлялись окончания, добавлялись пропущенные слова. Так, одним из ответов было следующее описание изображения: «Девочка катает лялю в коляске. Ну, малыша какого-то. Девочка катает малыша в коляске. Везет его. Девочка везет малыша в коляске».

В задании по выявлению умения сопоставления логико-смысловых отношений между предметами и составления высказывания, с опорой на три изображения, изначально были отмечены некоторые ошибки. Неоднократно встречались упрощения слова «дупло» на слово «дом» – у четверых, двое обследуемых слова «дупло» не знали, один обследуемый смог составить фразу про лес только после нескольких наводящих вопросов, с заданием про молоко справились все в полном объеме. По итогам проведения заключительного обследования были выведены результаты, где все обследуемые справились с заданием на более высоком уровне. Была допущена лишь одна самостоятельно исправленная ошибка в описании: «Белка шишку нашла. Понесет шишку в гнездо. Там ее дом. Потом шишку зимой съест. А, гнездо белки не дом. Гнездо у птички. А у белки... дупло? Дупло! У белки дом - дупло. Там она шишку съест».

В третьем задании необходимо было пересказать сказку «Курочка Ряба», после двух прочтений с четырьмя наводящими вопросами: Кого ты запомнил(а) в сказке? Какое яичко снесла курочка? Что сделала мышка? Что сделала курочка в конце? Ответы оценивались на логичность, целостность и синтаксическую наполненность. Результаты были улучшены, однако допускались некоторые ошибки. У троих обследуемых были замечены ошибки в употреблении падежных конструкций, окончаний, предлогов. Однако, все дети были сосредоточены на пересказе и смогли проанализировать свои ответы и исправить ошибки без уточнения взрослым. В сравнении с первичной проверкой, где в среднем было 3,8 балла, на данный момент показатели улучшились до 4,7 балла в среднем.

В четвертом задании предлагалось составить рассказ по двум отдельно предложенным сериям картинок из трех и из четырех изображений под авторством Н. Э. Радлова: «Упрямые козлы», «Где клубок?». Все обследуемые справились с заданием отлично. Дополняли свои рассказы о других сериях изображений, которые разбирали на занятиях и какие подобные коллажи делали вместе с родителями.

Следующим заданием выступал самостоятельный рассказ на заданную тему: «Как прошел день?», либо «Что было на выходных?». Тема задавалась та же, что и при первичном обследовании. Для удобства ответа были оговорены наводящие вопросы, создающие план рассказа. Оценивались лексико-грамматические особенности речи и информативная наполненность. Трудности также отмечались в употреблении родов, чисел, падежей и окончаний слов. Были замечены запинки и паузы в рассказах. Продумывание рассказа по вопросам, уточнения вопросов. Преимущественно были использованы краткие ответы, неразвернутые фразы. Однако, при допущении ошибок, всем обследуемым удавалось либо исправить ответ на более корректный вариант, либо изменить ответ полностью. Тем самым, средний балл всех ответов составил 4 балла.

Шестое задание представляло собой творческое описание предмета по наводящим вопросам. Изначально на выбор предлагалось три предмета: кукла, робот, абстрактная фигура из конструктора. Однако при заключительном обследовании, выбор не давался, а проводилось описание уже выбранной ранее игрушки. Для составления ответа, было задано по пять наводящих вопросов, на которые необходимо было обязательно ответить. Ответы оценивались по полноте, связности и охвате всех вопросов. При первичном обследовании, у всех обучающихся выявлен недостаточный уровень выполнения задания. Задание вызывало трудности, требовались повторные наводящие вопросы, уточнения, повторное обращение внимания на смысловые части при рассказе. Однако, при заключительном обследовании, результаты улучшились. Четыре обследуемых составили рассказ практически

без затруднения, что оценивалось высшим баллом. Удалось запомнить все наводящие вопросы, сохранить структуру рассказа. Остальные шесть обследуемых допускали минимальные ошибки, в связи с чем, ответы были оценены на 4 балла. Ошибками выступали несоблюдение последовательности заданных вопросов, а также лексико-грамматические недочеты, которые удавалось самостоятельно исправлять.

В следующем задании необходимо было закончить начатый рассказ с опорой на изображение мальчика, поливающего цветы. Ответы оценивались по логичности рассказа, развитию сюжета и правильности речи. При проведении первичного обследования, трудности встречались в запоминании начала текста, в удержании предложений в заданном порядке, согласовании времен, чисел, падежей, родов и подборе нужных слов. Средний балл при первичном обследовании в данном задании составил 3,5 балла. На основе проведенной коррекционной работы и знакомом ранее тексте и изображении, качество ответов значительно улучшились. Пересказ текста был более структурированным, обращалось внимание на детали, сюжет расширялся, описание мальчика было более логично вовлечено в структуру текста. Трое из десяти обследуемых допустили лексико-грамматические ошибки при составлении рассказа, однако исправили свои ответы на более корректный вариант или заменили ответ другим. Все остальные обследуемые получили высший балл за логичность рассказа, развитие сюжета и правильность речи. Так, одним из ответов был следующий рассказ: «Пришло лето. Мама, папа и Коля приехали к бабушке. Бабушка живет в деревне. В деревне город. В деревне огород. Там растут деревья и цветочки. Деревья зеленые и большие. Цветы большие и большие. Все помогают бабушке. Коля цветы. Цветы пахнут вкусно. Коля наливает цветы. Поливает воду. Поливает цветы Коля. Помогает бабушке. Все помогают бабушке. Все приехали в гости. В деревню. Там цветы и огород». В среднем ответы были оценены на 4,7 балла при проведении итогового обследования.

В последнем задании необходимо было составить новый рассказ по

ранее выданной серии изображений про мальчика, молоко и кошку. Ранее с заданием в полном объеме не справился никто. Были допущены лексико-грамматические ошибки, логические конструкции, согласование частей речи, отсутствие творческих элементов в рассказе. При просьбе составить рассказ, многие обследуемые узнали задание и воодушевленно придумывали истории. Трое обследуемых из десяти допускали ошибки в лексико-грамматическом строе речи, однако замечали свои недочеты и исправляли их. Логичность конструкций, согласованность рассказа и творческая часть присутствовала во всех рассказах. С заданием справились все. Семь обследуемых справились с заданием в полном объеме. Тем самым средний балл по итогам проведения данного задания составил 4,7 балла.

По итогам вторичного обследования связной речи была составлена таблица со средними баллами по проведенным заданиям на основе методики В. П. Глухова (см. табл. 2).

Таблица 2.

Анализ результатов формирующего эксперимента

Имя	Балл
Кирилл	4,8
Ярослав	4,7
Марк	4,7
Леша	4,8
Женя	4,8
Миша	4,6
Вадим	4,7
Вика	4,5
Оля	4,9
Алиса	4,9

В сводной таблице результатов эксперимента видно результат логопедической работы по развитию связной речи. Таким образом, мы видим,

что после реализации эксперимента уровень развития связной речи у детей существенно повысился. Наглядно продемонстрируем результаты на диаграмме (см. рис. 2).

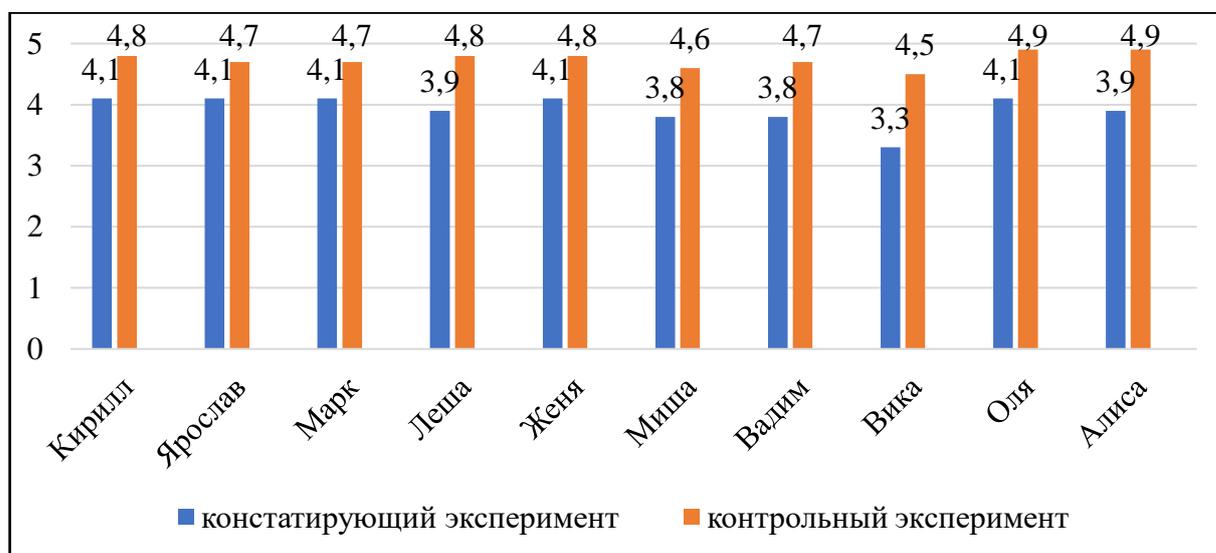


Рис. 2. Сравнительный анализ результатов констатирующего и итогового эксперимента

При сопоставлении полученных средних баллов каждого обследуемого было замечено значительное улучшение. Так, дошкольники с низким уровнем формирования связной речи по итогам констатирующего эксперимента (Алиса, Вика, Вадим, Миша, Леша) существенно повысили свой уровень до среднего благодаря дифференцированному подходу, который использовался на занятиях по отношению к данным детям. Так, Кирилл при первичном обследовании получил 4,1 балл в среднем, после логопедической работы, при проведении заключительного обследования получил 4,8 балла. Ярослав и Марк – 4,1 балл при первичном обследовании, 4,7 балла – при заключительном обследовании. Леша улучшил результаты с 3,9 балла при первичном обследовании до 4,8 баллов в среднем при заключительном обследовании. Женя – 4,1 балл при первичном обследовании, 4,8 – при заключительном обследовании. Миша – 3,8 балла при первичном обследовании, 4,6 балла получил в среднем при заключительном обследовании. Вадим улучшил результаты с 3,8 баллов при первичном обследовании до 4,7 балла в среднем при заключительном обследовании. Вика справилась с заданиями при

первичном обследовании на 3,3 балла в среднем, после коррекционной работы показатели повысились до 4,5 баллов в среднем. Оля получила 4,1 балл в среднем при первичном обследовании и 4,9 балла в среднем при заключительном обследовании. Алиса существенно улучшила свои показатели с 3,9 баллов при первичном обследовании до 4,9 баллов при заключительном исследовании.

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать выводы, что высоким уровнем развития связной речи не овладел ни один ребенок, а дети с ранее низким уровнем связной речи приблизились к среднему.

На диаграмме ниже показано, что теперь все дети, участвовавшие в формирующем эксперименте, после повторного обследования имеют средний уровень формирования связной речи (см. рис. 3).

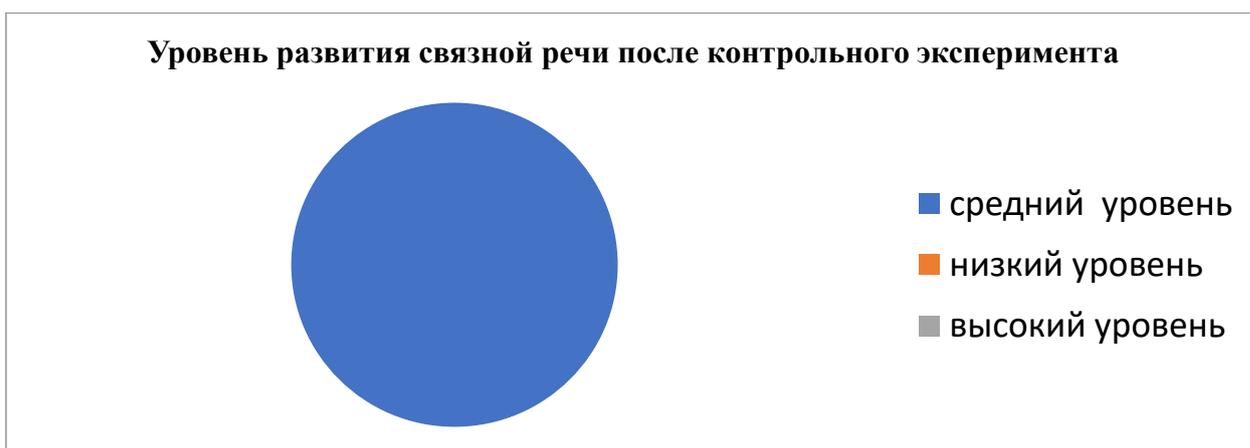


Рис.3. Уровень развития связной речи после контрольного эксперимента

Такая динамика при сопоставлении сравнительных данных после обследования указывает на продуктивность выстроенной работы, успешную коррекционную логопедическую работу с применением на проводимых занятиях приемов мнемотехники, игровых и здоровьесберегающих технологий.

Для достижения наилучшего результата по преодолению общего недоразвития речи III уровня, были составлены рекомендации для родителей по формированию связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи в семье. С данными рекомендациями можно

ознакомиться в *приложении 8*.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Логопедическая работа проведена успешно для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, которая в первую очередь была направлена на обучение рассказыванию и пересказу при помощи наглядного моделирования, а самое главное – использования дифференцированного подхода. В рамках логопедической работы, констатирующий эксперимент проводился в период с 1.09.2022 по 14.09.2022, далее в период с 19.09.2022 по 30.04.2023 проводились подгрупповые, фронтальные и индивидуальные занятия. Количество индивидуальных занятий подбиралось на основе составленных перспективных планов на каждого обследуемого. Подгрупповые занятия по развитию лексико-грамматической стороны речи проводились два раза в неделю для каждой подгруппы. Фронтальные занятия по связной речи проводились по одному разу в неделю. Также, исходя из составленных индивидуальных перспективных планов, по мере необходимости проводились логопедические занятия в индивидуальном порядке. Таким образом, в период с сентября по апрель было проведено 60 подгрупповых занятий и 30 фронтальных занятий.

Полученные данные доказывают необходимость и актуальность проведения подобной коррекционной логопедической работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование связной речи у детей с общим недоразвитием речи имеет огромное значение в коррекционной работе для детей старшего дошкольного возраста. Организация обучения детей предполагает формирование навыков последовательно, логично и точно излагать свои мысли, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания.

В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речевого развития, в том числе и с нарушениями связной речи, поэтому овладение связной речью становится одной из актуальных задач речевого развития дошкольников. Ее правильное развитие является звеном воспитания культуры, а в дальнейшем – фундаментом, от которого будет зависеть обучаемость, успеваемость в школе, адаптация в коллективе.

Целью данной выпускной квалификационной работы было теоретически обосновать и спланировать коррекционную работу по развитию связной речи дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Для достижения цели был организован и проведен констатирующий, обучающий и контрольный эксперимент на базе МАДОУ №34 города Екатеринбурга. Данный эксперимент длился семь месяцев: с сентября 2022 года по апрель 2023 года.

При организации и проведении констатирующего и контрольного экспериментов была использована и апробирована методика В. П. Глухова по обследованию сформированности связной речи у 10 детей старшего дошкольного возраста.

По результатам констатирующего эксперимента, у детей были выявлены следующие нарушения:

– неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже;

- неправильное согласование числительных с существительными;
- ошибки при использовании предлогов
- пропуски, замены, недоговаривание;
- ошибки при употреблении падежных форм множественного числа.
- трудности построения фраз и оперирование ими в процессе речевой коммуникации;
- аграмматизмы речи;
- связная контекстная речь детей с общим недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации.

В процессе обследования были выявлены следующие уровни развития связной речи: низкий уровень у 50 % обучающихся, средний уровень у 50% обучающихся, высокий уровень у 0% обучающихся.

На основе результатов логопедического обследования, проведенного в ходе констатирующего эксперимента, и изучения методической литературы были определены принципы, задачи и содержание логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Были выделены следующие направления работы: развитие общей, мелкой, мимической моторики, моторики артикуляционного аппарата, нормализация просодической стороны речи, коррекция звукопроизношения, формирование функций фонематического слуха, функций фонематического восприятия, развитие лексической и грамматической стороны речи.

Исходя из проделанной работы, можно выделить основные моменты:

- Работа по развитию монологической речи на логопедических занятиях должна проводиться параллельно с работой по развитию мышления. Мыслительные операции будут способствовать формированию словесно-логической памяти, развитию внимания, умению выстраивать последовательность, причинно-следственные связи и грамматически правильно выстраивать высказывания.
- Эффективность процесса формирования связной речи зависит от систематичности организации работы по развитию всех сторон речи:

фонетической, фонематической, лексической и грамматической. Упражнения по развитию лексической стороны речи способствуют обогащению речи; упражнения на развитие грамматической стороны речи способствуют овладению грамматическим строем речи; постоянный контроль над правильностью произношения слов сложной звуко-слоговой структуры будет достигнут благодаря развитию фонетического и фонематического строя речи.

- Дифференцированный подход при организации логопедической работы по формированию связной речи у дошкольников с ОНР III уровня будет способствовать индивидуализации процесса обучения и более эффективной коррекции имеющихся недостатков речевого развития, чтобы повысить ее эффективность.

Таким образом, логопедическая работа с детьми старшего дошкольного возраста предусматривала комплексное воздействие. Работа по формированию связной речи велась для всей группы на фронтальных занятиях 1 раз в неделю с использованием методики Т. А. Ткаченко. На занятиях применялся дифференцированный подход к обучающимся с низким уровнем развития связной речи. На подгрупповых и индивидуальных занятиях также велась работа по развитию артикуляционного аппарата, коррекции произношения и лексико-грамматическому строю речи.

По итогам контрольного эксперимента у 100% детей выявлен рост уровня связной речи. Все дети данной группы теперь обладают средним уровнем связной речи. Обучающиеся данной группы научились пересказывать тексты, строить связные рассказы, при этом передавая выразительность голосом и интонацией, однако, остались недостаточно сформированы умения соединять части рассказа, переходить от одной темы к другой, не теряя главной мысли, также у многих детей в речи сохранились паузы в рассказах при подборе слов.

Таким образом, можно сделать вывод, что запланированная и проведенная работа по формированию связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня с использованием дифференцированного подхода к

обучающимся показала свою эффективность.

Полученные в данной работе результаты могут быть использованы в коррекционной работе по формированию связной речи детей с общим недоразвитием речи III уровня.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрина И. Н. Формирование связного высказывания у детей с ОНР // Логопед. 2008. № 8. С. 4-12.
2. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие. М., 2000. 400 с.
3. Антипова Ж. В. Методика обучения детей русскому языку в дошкольных учреждениях: учеб. пособие. М., 2012. 220 с.
4. Арбекова Н. Е. Развиваем связную речь у детей 6-7 лет с ОНР: конспекты фронтальных занятий логопеда. М., 2011. 172 с.
5. Арушанова А. Г. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников. 1993. С. 4-16.
6. Белянин В. П. Психолингвистика. М., 2003. 232 с.
7. Богуш А. М. Обучение правильной речи в детском саду. Киев, 1990. 212 с.
8. Бородич А. М. Методика развития речи детей: учеб. пособие. М., 1994. 288 с.
9. Буглакова О. Н. Планирование работы по формированию лексико-грамматических категорий и развитию связной речи у детей 5-6 лет с ОНР // Логопед. 2012. № 5. С. 39-62.
10. Ванюхина Г. А. Экспериментальное исследование воспитания новых речевых рефлексов по способу связывания с комплексами логической памяти // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 119-125.
11. Введенская Л. А. Риторика и культура речи. СПб, 2012. 537 с.
12. Визель Т. Г. Аномалии речевого развития ребенка. М., 2012. 48 с.
13. Власенко И. Т. Проблемы логопедии и принципы анализа речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи // Дефектология. 1988. №4.
14. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 352 с.

15. Гавриш Н. В. Развитие речетворческой деятельности в дошкольном детстве // Педагогическое образование и наука. 2011. №12. С. 17-21.
16. Гаревских В. С. Обучение составлению рассказа по серии картинок детей 6-7 лет // Логопед. 2017. №10. С. 48-54.
17. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2009. 365 с.
18. Гербова В. В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. Планы занятий. М., 2010. 144 с.
19. Гербова В. В. Работа с сюжетными картинками // Дошкольное воспитание. 1979. № 1. С. 18-23.
20. Гербова В. В. Развитие речи в детском саду. Программа и методические рекомендации для занятий с детьми 2-7 лет. М., 2008. 58 с.
21. Гербова В. В. Развитие речи на занятиях с использованием сюжетных картинок // Дошкольное воспитание. 1998. № 1. С. 23-31.
22. Главы I, II, III, VIII. Основы теории и практики логопедии. Левина Р. Е. [и др.]. М., 1967. 173 с.
23. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие. М., 2005. 351с.
24. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М., 2004. 166 с.
25. Голуб Б. А. Основы общей дидактики: учеб. пособие. М., 1999. 96 с.
26. Горячкина Е. В. Составление описательных рассказов по опорным схемам для старших дошкольников // Логопед. 2016. № 8. С. 108-113.
27. Гуськова А. А. Формирование словаря и связного высказывания детей с общим недоразвитием речи на материале сказок // Логопед. 2008. №4. С. 32-42.
28. Детство: программа развития и воспитания детей. В. И. Логинова [и др.]. СПб., 2004. 244 с.

29. Домородская З. А. Диагностика речевого развития дошкольников: метод. пособие. М., 2007. 136 с.
30. Емельянова И. Д. Развитие и коррекция речи современных детей в условиях дошкольных образовательных учреждений разных видов // Мир образования – образование в мире. 2011. № 2. С. 85-91.
31. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). М., 1985. 112 с.
32. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 1990. 239 с.
33. Зайцева С. А. Мнемотехника и моделирование при обучении рассказыванию детей с ОНР // Логопед. 2016. № 8. С. 94-103.
34. Карпичева Е. Л. Роль экспериментальной деятельности в познавательном развитии дошкольника // Дошкольная педагогика. 2012. № 4. С. 28-31.
35. Козырева О. А. Программа коррекционных занятий для детей с ограниченными возможностями здоровья. Формирование грамматического строя языка и развитие связной речи у детей 5-7 лет, имеющих задержку психического развития // Логопедия. 2014. № 2. С. 55-64.
36. Комарова И. И. Обзор зарубежных исследований по проблеме влияния информационно-коммуникационных технологий на дошкольников за 50 лет // Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С. 50-56.
37. Коноваленко В. В. Тестовая диагностика: обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3-6 лет с речевыми нарушениями. М., 2008. 104 с.
38. Корицкая Е. Г. Развитие речи: дети 5-7 лет. М., 2009. 160 с.
39. Короткова Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. М., 1987. 128 с.
40. Кротова В. Ю. Влияние социальной среды на формирование речевой компетентности детей дошкольного возраста // Логопедия сегодня. 2013. № 2. С. 16-21.

41. Лазарева М. В. Особенности целевого и содержательного компонентов теоретической модели интегрированного обучения дошкольников // Педагогическое образование и наука. 2008. № 1. С. 19-23.
42. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб., 1999. 160 с.
43. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. СПб., 2009. 175 с.
44. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
45. Логопедия. Л. С. Волкова [и др.]. М., 2008. 703 с.
46. Лурия А. Р. Речь и мышление. М., 1985. 120 с.
47. Мастюкова Е. М. Интегрированное занятие по речевому и музыкальному развитию детей // Логопед в детском саду. 2013. № 2. С. 67-69.
48. Матросова Т. А. Нарушение лексического строя речи и пути их коррекции у дошкольников пяти-шести лет с общим недоразвитием речи // Школьный логопед. 2011. № 3. С. 3-13.
49. Опыт использования интерактивных технологий в работе с дошкольниками / С. А. Ластовина, [и др.]. // Информатика и образование. 2012. № 10. С. 56-59.
50. Поваляева М. А. Развитие творческого потенциала старших дошкольников, имеющих речевые нарушения, при овладении связной монологической речью на основе сюжетных рисунков экологической тематики // Логопедия сегодня. 2010. № 4. С. 33-36.
51. Попова А. И. Развитие связной речи у старших дошкольников с ОНР средствами наглядного моделирования // Логопед. 2018. №1. С. 10-15.
52. Раевская Ж. Г. Формирование интонационной стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопед в детском саду. 2012. № 4. С. 54-57.
53. Репина Т. А. Роль иллюстрации в понимании художественного текста детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1959. № 1.

С. 127-141.

54. Рубинштейн М. Вопросы и их роль в умственном развитии ребенка // Дошкольное воспитание. 2008. № 2. С. 7-13.

55. Рукисова Л. А. Развитие связной речи дошкольников: комплексный подход // Логопед. 2010. № 8. С. 48-55.

56. Селиверстов В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда. М., 1997. 400 с.

57. Сидорук Г. Н. Критерии и уровни сформированности познавательной активности детей дошкольного возраста // Педагогическое образование и наука. 2008. № 1. С. 23-25.

58. Сидорчук Т. А. Составление детьми творческих рассказов по сюжетной картине: метод. пособие. М., 2012. 39 с.

59. Сидорчук Т. А. Технологии развития связной речи дошкольников. Ульяновск, 2015. 95 с.

60. Сингаевская О. В. Развитие связной речи дошкольников // Логопедия сегодня. 2011. № 2. С. 26-30.

61. Соколова С. Е. Формирование связной речи детей: обучение рассказыванию // Дошкольная педагогика. 2014. № 3. С. 31-35.

62. Сохин Ф. А. Развитие связной речи дошкольников // Практический психолог и логопед. 2011. № 2. С. 17-22.

63. Строгова С. Ю. Развитие связной речи детей с использованием метода моделирования // Логопед. 2010. № 8. С. 10-16.

64. Суси И. Л. Игровые приемы для развития навыков словоизменения и словообразования у дошкольников // Логопед. 2012. № 7. С. 39-48.

65. Текучев И. В. Теория и методика преподавания русского языка. М., 2006. 188 с.

66. Тимофеева Н. Ф. К вопросу о формировании связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня // Логопед. 2017. № 5. С. 16-28.

67. Ткаченко Т. А. В первый класс – без дефектов речи. СПб., 1999.

112 с.

68. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет: учеб.-метод. пособие. М., 2010.

112 с.

69. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты: учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.

70. Ушакова О. С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. М., 2008. 96 с.

71. ФГОС ДО: офиц. текст. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 04.10.2021).

72. Основы логопедии: учеб. пособие. Филичева Т. Б. [и др.]. М., 1989. 223 с.

73. Филичева Т. Б. Нарушения речи у детей: метод. пособие. М., 1993. 232 с.

74. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. Первый год обучения (старшая группа). М., 1993. 103 с.

75. Фомичева М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: учеб. пособие. М., 2002. 200 с.

76. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: метод. пособие. М., 2002. 136 с.

77. Хватцев М. Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. М., 1961. 206 с.

78. Хоменко Н. Н. Воспитание и обучение через сказку // Дошкольная педагогика. 2012. № 5. С. 12-17.

79. Чернов Д. Н. Индивидуальные особенности обучаемости детей старшего дошкольного возраста в сфере речи // Психология обучения. 2011. № 1. С. 38-52.

80. Шмидт Е. В. Коммуникативный подход как основа развития

связной монологической речи старших дошкольников с ОНР // Логопед. 2012. № 5. С. 25-34.

81. Шорохова О.А. Психолого-педагогические затруднения воспитателей в развитии связной монологической речи дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. №1. С.9-15.

82. Якубинский Л. П. О диалогической речи // Наука. 1986. С. 17-58.