

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

**Арт-терапия как средство формирования связного высказывания 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:  
Шестакова Мария Сергеевна  
Обучающийся ЛПП-2141 гр.

---

подпись

Руководитель:  
Чернов Даниил Евгеньевич,  
канд.пед.наук, доцент кафедры  
логопедии и клиники дизонтогенеза

---

подпись

Екатеринбург 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВВЕДЕНИЕ.....                                                                                                                                                                             | 3  |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....                                                                                                                             | 8  |
| 1.1. Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста в норме и при общем недоразвитии речи .....                                                                  | 8  |
| 1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .....                                                                         | 14 |
| 1.3. Арт-терапия как одно из перспективных средств формирования связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .....                              | 19 |
| ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....                                                                                                                         | 25 |
| 2.1. Организация, принципы и методики логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .....                                                   | 25 |
| 2.2. Анализ результатов логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .....                                                                 | 29 |
| ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ.....                        | 40 |
| 3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация логопедической работы по формированию связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ..... | 40 |
| 3.2. Содержание логопедической работы по формированию связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством арт-терапии.....                 | 45 |
| 3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов .....                                                                                                                               | 50 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....                                                                                                                                                                          | 60 |
| СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....                                                                                                                                                       | 64 |

## ВВЕДЕНИЕ

Связная речь, выступающая отрезком речи, который обладает значительной протяженностью и расчленяющийся на более или менее законченные части, как отмечает М. Р. Львов, также является смысловым развернутым высказыванием, обеспечивающим общение и взаимопонимание людей [15, с. 86].

Одной из основных целей логопедии как науки является предупреждение речевых расстройств, а предметом логопедии – нарушения речи и процесс обучения и воспитания лиц с расстройством речевой деятельности [18, с. 32]. Таким образом, логопедическая коррекционная работа по преодолению нарушений связного высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является приоритетной.

**Проблема исследования** – определение и обоснование оптимальных путей и условий коррекционного воздействия по формированию связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством арт-терапии.

**Актуальность исследования** включает в себя ряд пунктов:

1. Недостаточная проработка теоретической составляющей проблемы, т. к. в литературе нет однозначного мнения о возможности применения арт-терапевтических средств логопедического воздействия для формирования связного высказывания при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста.
2. Статистические данные показывают, что проблемы речевого оформления у детей младшего школьного возраста встречаются с каждым годом все чаще [10, с. 241].
3. Сформированность всех компонентов речи уже в дошкольном возрасте обеспечивает успешное усвоение школьной программы.
4. В виду ведущей игровой деятельности, переходящей в учебную деятельность, арт-терапевтические средства логопедического воздействия по

формированию связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста будут способствовать успешной коррекционной работе.

5. Полноценное связное высказывание способствует пониманию речи окружающими, дает возможность создания социальных связей, а также развивает личность.

На протяжении многих лет связную речь в ключе общего недоразвития речи изучали ряд авторов, таких как: В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, и др. Авторы пришли к выводу, что при каком бы то ни было уровне общего недоразвития речи, нарушения связного высказывания в речи имеют место быть [22, с. 14]. Это обусловлено недостаточной сформированностью ряда компонентов языковой системы речи: фонетико-фонематической, лексической, грамматической сторонами речи, а также недостаточно сформированными произносительной и семантической сторонами речи. Помимо данных нарушений компонентов языковой системы речи, могут встречаться и вторичные нарушения психических процессов (восприятия, внимания, памяти, и др.) [22, с. 16]. Что в свою очередь требует комплексной проработки на занятиях для достижения полноценного развития связного высказывания в речи. Ведь связная речь способствует развитию социальных отношений, успешной подготовке к школе, выстраиванию четко сформулированной мысли и непосредственному развитию личности.

Понятие и характеристику трех уровней «общего недоразвития речи» раскрывала Р. Е. Левина в психолого-педагогической классификации [13, с. 140]. Немного позднее Т. Б. Филичевой был описан четвертый уровень общего недоразвития речи [6].

В настоящее время нарушения связной речи при общем недоразвитии речи (ОНР) изучены многими авторами, написаны методические комплексы диагностики и коррекции, описаны принципы и направления работы по преодолению данного нарушения у детей старшего дошкольного возраста. Актуальными авторами, по настоящее время исследующими данную проблему, являются: О. Е. Грибова, С. Н. Цейтлин, Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова,

О. В. Елецкая, В. К. Воробьева, О. С. Ушакова и многие другие. Однако возможность использования арт-терапии для коррекции речевых нарушений в современной методической литературе практически не рассматривается.

**Объект исследования** – уровень сформированности связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

**Предмет исследования** – процесс формирования связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством арт-терапии.

**Цель исследования** – теоретическое обоснование, разработка, организация и апробация логопедической работы по развитию связного высказывания детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством арт-терапии.

**Задачи исследования:**

1. Изучение особенностей связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
2. Подбор методического материала для осуществления исследования уровня сформированности связного высказывания детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; обобщение и анализ имеющихся данных на основании обследования.
3. Теоретическое обоснование и составление плана коррекционной работы; разработка конспектов индивидуальных занятий с применением арт-терапии как средства коррекционного воздействия по формированию связного высказывания; апробация содержания экспериментальной работы в ходе формирующего эксперимента.
4. Определение динамики развития связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в ходе контрольного эксперимента.

**Гипотеза исследования:** предполагаем, что коррекционная работа с использованием арт-терапии как средства логопедического воздействия будет способствовать повышению качества развития связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

### **Методологические основания исследования:**

1. Концепция о закономерностях нормального и аномального развития (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев и др.).
2. Теория речевой деятельности как сложного системного функционального единства (Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.).
3. Концепция комплексного подхода к изучению общего недоразвития речи у детей (Е. Ф. Архипова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Собонович и др.).
4. Концепция связной речи (С. Л. Рубинштейн, А. А. Леонтьев, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, Л. П. Якубский).

### **Методы исследования:**

- Теоретические методы: изучение и анализ литературы (учебно-методической, психолого-педагогической, логопедической).
- Эмпирические методы: сбор и анализ анамнестических данных, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный).
- Методы обработки полученных данных: качественный и количественный анализ результатов обследования.

### **Практическая значимость исследования:**

- Подобраны и адаптированы методики изучения сформированности связного высказывания детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
- Составлена программа коррекционного воздействия с применением арт-терапии для формирования связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
- Составлены методические рекомендации по повышению уровня сформированности связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
- Положения, выводы, содержание плана и конспектов, имеющиеся в данном диссертационном исследовании, могут быть изучены и использованы в

сфере профессиональной деятельности логопедов, дефектологов и специалистов ДОО при формировании связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с применением арт-терапии как средства коррекционного логопедического воздействия.

**Структура работы:** введение, три главы, заключение, список источников и литературы. Приложения оформлены отдельным файлом.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Недостатки речевой активности отражаются на формировании сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферах, однако динамика речевой недостаточности при речевых нарушениях в виде общего недоразвития речи имеет свойство обратимости;
2. Арт-терапевтический подход направлен на всестороннее развитие, а также может помочь в преодолении речевых нарушений и иных проблемных зон развития, обучения и воспитания в целом;
3. При использовании средств логопедического воздействия в виде арт-терапии, качество развития связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет повышаться.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1. Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста в норме и при общем недоразвитии речи

Вопросы развития связной речи в разных ее аспектах изучались многими педагогами, психологами и логопедами, такими как К. Д. Ушинский, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Т. Б. Филичева и многие другие.

Речь, по определению М. А. Поваляевой, является инструментом мышления, и вне языковой деятельности, по мнению автора, мысли не существует [54, с. 213]. Как писали Л. С. Выготский и А. А. Леонтьев, в плане речевой организации связная речь отличается особыми, присущие только ей чертами: если сообщение систематично и последовательно в своем изложении, а также развернуто по своей сути, то по этим критериям оно может быть понято слушателями [42, с. 98]. Т. А. Ладыженская в свою очередь выделяет три основных качества устной стороны связной речи: выразительность, логичность, содержательность [35, с. 24].

М. М. Алексеева и В. И. Яшина в своих работах отмечают, что термин «связная речь» имеет несколько значений: процесс и деятельность говорящего; продукт, текст, высказывание, результат деятельности говорящего; один из разделов по работе развития речи [2, с. 83].

Термин «связное высказывание» в свою очередь авторами выделяется не только как сама речевая деятельность, но и как результат речевой деятельности, а именно определенное речевое произведение, большее предложения, имея смысл в своем основании [61, с. 322].

Связным высказыванием, Т. А. Ладыженская и М. Р. Львов, выделяют единое смысловое и структурное целое, включающее в себя связанные друг с другом и тематически объединенные, законченные отрезки [35, с. 27].



Одна из основных функций связной речи – коммуникация – осуществляется через две формы: монолог и диалог [54, с. 312].

Монологическая и диалогическая речь имеют свои особенности, как формирования, так и развития. Однако, по наблюдениям многих авторов, именно в монологической форме речи чаще всего встречаются трудности овладения связности высказывания [43, с. 147]. Л. С. Выготский утверждал, что именно монологическая речь, являясь высшей формой речи, исторически развивается позднее диалогической и является структурно организованной с присущей ей сложностью композиционности и мобилизации слов [13, с. 154]. Как считал А. А. Леонтьев, монологическая речь является развернутой, организованной и произвольной речью, в которой обязательно должна быть развернутость мысли, правильное название предметов, умение детального их описания, в том числе точное продумывание содержания высказывания и правильный выбор языковых форм, также необходимо программирование высказывания как единого целого [42, с. 99]. При выстраивании монологического высказывания, должны быть учтены отобранные лексические средства языка и знания об использовании сложных синтаксических конструкций.

А. А. Леонтьев отмечает, что для навыка пользования языком необходимо проделать путь по овладению фонетикой, морфологией, синтаксисом и лексикой. Тем самым происходит формирование навыков по овладению языком, для использования речи в роли коммуникации [42, с. 104].

А. Н. Гвоздевым была прослежена последовательность проявлений в речи различных частей речи, словосочетаний, различных видов предложений. Полагаясь на все это, автором была выдвинута следующая периодизация [15, с. 112]:

- 1 период – овладение предложениями из аморфных слов-корней;
- 2 период – освоение грамматической структуры предложений;
- 3 период – усвоение морфологической системы языка.

Все эти периоды протекают с 15 месяцев до 7 лет. Тем самым, к

окончанию старшего дошкольного возраста, имеется сформированная связная речь и навыки ее овладения. Успешными условиями развития и овладения связной речью, в том числе связным высказыванием, являются условия речевой среды, индивидуально-психологические особенности обучающихся, а также познавательная активность каждого из них [15, с. 114].

Л. Н. Ефименковой было выделено три основных этапа по овладению связным высказыванием: коммуникативный этап, этап возникновения речи, этап овладения способами общения [26, с. 38].

Коммуникативная функция является самой ранней, начинаясь с довербального времени. На этом этапе ребенок не понимает речь окружающих, однако уже складываются условия, обеспечивающие овладение связной речью в последующей жизни. На этапе возникновения речи ребёнок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые слова.

Речь начинает формироваться со звукоподражания, гуления, лепета, лепетных слов, затем переходя к привычно звучащим словам. Существует множество способов общения с окружающими и овладение разными способами такого общения происходит на заключительном этапе развития речевого общения ребенка [43, с. 317].

Ф. А. Сохин утверждал, что речь маленького ребенка формируется на основе конкретной ситуации, в которой он находится, и в такой конкретной ситуации будет преобладать экспрессивное изложение [63, с. 76]. Первые связные высказывания детей будут состоять из двух-трех фраз, которые можно заметить в возрасте 2-3 лет. В связи с постепенным расширением, уточнением и активизацией словаря, ближе к 4-5 годам, высказывания становятся более последовательными и развернутыми, хотя структура речи остается все еще несовершенной. Могут наблюдаться лексико-грамматические и фонетико-фонематические недостатки. В такой период детям свойственно научиться составлению небольших рассказов-описаний по наглядному подкреплению. Творческие дополнения в таких описаниях зачастую снижены, преобладает калькирование примера [43, с.321].

По наблюдениям Э. П. Коротковой, у детей старшего дошкольного возраста формируется навык наблюдения и выделения характерных признаков предметов и явлений, происходит объединение предметов по группе признаков, а также установление простейших связей между явлениями [34, с. 20].

Восприятие детей старшего дошкольного возраста приобретают более целенаправленный характер, а интерес к составлению рассказа становится более устойчивым, чем ранее. Помимо этого, может наблюдаться такая форма речи как объяснительная – это сложный вид речи, который опирается на процесс развития мышления и требующий установления и умения отражения причинно-следственных связей в речи [80, с. 126].

Развитие синтаксических построений происходит структурировано, где каждому из периодов присущ некий уровень морфологического оформления слов и наличия в речи тех или иных частей речи, как наблюдали многие авторы [70, с. 154]. Внешнее, звучащее оформление связного высказывания и речи в целом, продлевает путь от развития слов по различным слоговым структурам к цельным словам, отмечает не только О. В. Правдина, но и ряд других ученых [55, с. 92]. Затем слова группируются в несколько слов, и от обобщенных слов переходят к фразе. Далее они группируются в сцепленные фразы, в простые, сложные предложения, в оформление нескольких предложений вместе, далее к связной речи, состоящей из развернутого ряда предложений [55, с. 94].

То есть в овладении развернутой связной речью, как подмечают все авторы, каждый индивид проходит путь дедукции, овладевая от наименьшего и простого, к наибольшему и сложному [70, с. 159].

Монологическая речь сложнее диалогической в том, что в ней присутствует более развернутое содержание и языковое оформление, как подмечал М. Е. Хватцев, поэтому монологическая речь предполагает высокий уровень речевого развития говорящего. В связи с этим, выделяется три основных вида монологической речи: повествование (рассказ, сообщение), описание и рассуждение [83, с. 11].

С. Л. Рубинштейн в своих трудах акцентировал внимание, что связность

является адекватностью речевого оформления мысли говорящего, с точки зрения ее понятности для слушателя [58, с. 432].

Связная речь развивается во взаимосвязи с развитием мышления и с усложнением детской деятельности, а также формами общения с окружающими – утверждали М. М. Алексеева и другие соавторы [2, с. 27]. Именно в период первого года жизни закладываются основы будущей связной речи на основе эмоционального общения со взрослыми. Если общение и деятельность постепенно усложняются, то происходит овладение голосовым аппаратом и пониманием речи, что в свою очередь является началом развития активной речи, появления намеренности и направленности, формирования речевого слуха и произвольности произнесения [2, с. 30].

А. А. Леонтьевым были выделены этапы развития речи: подготовительный, преддошкольный, дошкольный [42, с. 78]. В подготовительном этапе, по мнению автора, происходит развитие голосовых реакций, речевого аппарата, фонематического слуха, то есть происходит подготовка к овладению речью [49, с. 214].

В период второго этапа, длящегося до трех лет, формируются предпосылки к становлению активной речи, появляется ситуативная речь, затем обобщение слов, тем самым обогащая словарный запас и формируя грамматический строй речи.

В период от трех до семи лет, на дошкольном этапе, происходит активное расширение и пополнение словарного запаса, развитие грамматического строя речи позволяют развиваться связной речи [49, с. 215].

На дошкольном этапе, в период от трех до семи лет, благоприятствуют развитию связной речи увеличение словарного запаса и развитие грамматического строя речи. В этот период происходит использование простых и сложных предложений, овладение всеми видами и функциями речевой деятельности, как подмечал А. А. Леонтьев [42, с. 81].

Опираясь на исследования многих ученых, можно подчеркнуть, что монологическая речь в высказываниях может появляться с двух лет, однако,

лишь фрагментарно [49, с. 215].

Ближе к четырем годам, у детей появляется способность пересказывать сказки и небольшие рассказы. В период старшего дошкольного возраста им легко дается описание и повествование, помимо этого прослеживается навык активной беседы, полных и точных ответов на вопросы, поправления ответов окружающих и самостоятельного составления вопросов – подмечал А. П. Митченко [49, с. 216].

В возрасте пяти-шести лет, ребенок может составлять рассказ по картинке, пересказывать текст в нужной временной и логической последовательности, словарный запас увеличивается примерно до 3000 слов, с учетом развития в рамках нормы, как подмечал автор. В этом возрасте уже используются конструкции сложных предложений и развернутых фраз.

Особо интенсивное овладение монологической речью происходит в возрасте примерно пяти лет, в то же время как завершается процесс развития фонематического слуха [49, с. 216]. Н. Н. Мальцева подсчитала, что к семи годам словарный запас может достигать 7000 слов. В то же время, подмечает автор, в речи можно наблюдать образные слова, устойчивые выражения, умения словоизменения и словообразования [53, с. 84].

Таким образом, речь выступает в роли способности человека формулировать и формировать свою мысль посредством языка. Монологическая речь является способом сообщения одним человеком о каких-либо фактах и явлениях при помощи речи, связного высказывания. Высказывание считается связным при соблюдении развернутости, последовательности и логико-смысловой организации сообщений, в соответствии с темой и коммуникативными задачами. Для понятности высказывания оно должно быть логично, развернуто, последовательно. К старшему дошкольному возрасту (6-7 годам) звукопроизношение развито в полной мере, система языка усвоена, речь отчетливая, связная, излагаемые мысли понятны и полны. Потребности и мотивы поведения могут быть объяснены. В свободной речи присутствует легкость построения

разноструктурных предложений, имеются навыки пересказа и рассказа.

## **1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Понятие «общее недоразвитие речи» включает в себя различные сложные речевые нарушения, при которых у обучающихся искажено формирование всех компонентов речевой системы, относящиеся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи, с условием сохранности слуха и интеллекта [75, с. 18]. Общее недоразвитие речи является системным нарушением, на что указывает наличие типичных ошибочных проявлений у детей, имеющих различную природу дефектов, как подмечают многие авторы. К таким основным признакам можно отнести более позднее начало формирования речи, отмечает в том числе М. Е. Хватцев [80, с. 189]. Следуя структуре онтогенетического развития, первые слова проявляются в возрасте одного года, при ОНР первые слова появиться могут после двух-трех лет, либо позже. В речи у детей с общим недоразвитием речи встречаются частые ошибки, речь плохо оформлена как грамматически, так и фонетически, обращает внимание С. Н. Шаховская [43, с. 413]. 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 тоже понятна на низком уровне [43, с. 414]. Инициативность в коммуникации снижена, прослеживается недостаточность речевой активности, которая без подкрепления, коррекционного воздействия и специального обучения будет снижаться. У детей с общим недоразвитием речи можно заметить критичность по отношению к своим нарушениям речи. Недостатки речевой активности отражаются на формировании сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферах [53, с. 84]. У таких обучающихся заметны сложности в устойчивости и распределении своего внимания, подмечает Н. Н. Мальцева.

Память смысловая и логическая частично сохранена, однако вербальная память нарушена, продуктивность запоминания снижена. Это выражается в забывании сложных инструкций, некоторых элементов и последовательности заданий, подмечает автор [70, с. 162]. Развитие мелкой моторики снижено, координация пальцев и кистей рук недостаточна, отмечает Т. Г. Визель. Также автор подмечает, что прослеживается возможность в застревании на одной позе и отмечается замедленность в выполнении заданий [10, с. 165].

При изучении анамнестических данных, информация о грубых нарушениях центральной нервной системы может встречаться крайне редко, на основании этого можно говорить о большей сохранности моторных функций, психических реакций и адекватности поведения в целом – утверждает Т. Б. Филичева [73, с. 43]. 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. Факторами, приводящими к речевому нарушению, также могут свидетельствовать неблагоприятное воздействие речевой среды на ребенка, педагогическая запущенность, дефицит общения и другими, подмечает автор [43, с. 234]. Динамика речевой недостаточности при таких речевых нарушениях имеет свойство обратимости – несмотря на ряд дизонтогенетических проявлений, речь всех детей с ОНР сохраняет коммуникативную функцию. При общем недоразвитии речи отмечаются моменты спонтанного развития, перенос отработанных навыков речевой деятельности в условия свободного общения, как утверждает Т. Б. Епифанцева [25, с. 175].

В 1969 году, на основе имеющихся, но не обобщенных данных о речевых нарушениях из различных научных сфер, Р. Е. Левиной была выделена периодизация проявлений общего недоразвития речи в психолого-педагогической классификации речевых нарушений [41, с. 136]. Данная градация охватывала три уровня: от отсутствия речевых средств общения до развернутой связной речи, но с фонетико-фонематическими и лексико-

грамматическими нарушениями. Новшество психолого-педагогической классификации, выдвинутое Р. Е. Левиной, позволило взять за основу клиническую классификацию, дополнить ее педагогическими критериями и подстроить для работы логопедов. Это помогло отойти от описания лишь некоторых конкретных проявлений речевых нарушений и описать параметры состояния языковых средств и коммуникативных процессов [43, с. 237]. В основе лежит поэтапный подход, за счет которого изучение речевого развития отслеживается структурировано и в динамике, это позволяет выявлять специфические закономерности, которые отождествляют переход от низкого уровня развития на более высокий уровень развития [41, с. 138]. Каждому из трех уровней речевого развития по данной классификации характерно соотношение первичного нарушения и вторичных проявлений, которые в свою очередь влияют на речевые компоненты. Разграничение уровней происходит за счет проявлений новых языковых возможностей, повышения речевой активности, постоянного изменения мотива коммуникации, смен предметно-смыслового содержания речи, изменения компенсаторного фона в целом, как пишет А. А. Твардовская [65, с. 38]. Индивидуальная составляющая перехода с тяжелого состояния на более облегченное протекает на основе определения тяжести первичного нарушения и его формы. Часто отмечающимися нарушениями речи у детей при общем недоразвитии речи являются дизартрия и алалия, в ряде случаев ринолалия и заикание, обращает внимание Т. Б. Филичева [73, с. 161]. Стоит рассмотреть основные характеристики уровней речевого развития с точки зрения типичности состояния компонентов языка и речи, у детей с общим недоразвитием речи:

*Первый уровень речевого развития.* Активный словарь детей с общим недоразвитием речи первого уровня включает в себя лишь несколько нечетко произносимых слов, которые относятся к чему-либо обиходному, помимо этого имеются звукоподражания и звуковые комплексы. То есть речевые возможности таких детей крайне ограничены, но часть общения замещается активной жестикуляцией, мимикой и за счет этого происходит разграничение



тех или иных понятий, действий, качеств, предметов. В зависимости от ситуации, ряд жестов или лепетных слов можно расценивать у таких детей как полноценное предложение [75, с. 13].

*Второй уровень речевого развития.* При разграничении первого уровня и второго, ярко выражена отличительная черта увеличившейся речевой активности. На данном уровне общение происходит не столько за счет мимики и жестикуляции, сколько за счет введенных и закрепленных в речи обиходных слов общеупотребительного словаря. Слова используются не всегда в нужной форме или правильно оформленно, зато с более четким закреплением и разграничением слова с каким-либо понятием. Дифференцированы названия предметов, действий и разных признаков. В отличие от первого уровня речевого развития, здесь уже можно отследить употребляемые в речи местоимений, союзов, простых предлогов, подмечает Р. Е. Левина [41, с. 127]. Можно получить более развернутый ответ от ребенка с общим недоразвитием речи второго уровня на опоре с визуальными компонентами, либо на хорошо знакомых событиях окружающей жизни. Однако речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах, подмечает автор [41, с. 128].

*Третий уровень речевого развития.* Самостоятельная речь уже развернута, но многие обиходные слова могут быть употреблены не точно, значение многих слов может быть искажено, по утверждениям Р. Е. Левиной [41, с. 131]. Активный словарь в основном состоит из существительных и глаголов. Слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов, действий и способов действий значительно меньше, но и они могут встречаться в речи. Простые предлоги используются в речи с большим количеством ошибок, сложные предлоги не используются, либо используются абсолютно неправильно – подмечает автор [41, с. 135]. Грамматическая сторона языка сформирована в недостаточной мере, наблюдаются многочисленные ошибки в падежных окончаниях, в смешении глаголов по времени и формам, а также наблюдаются ошибки в согласовании и управлении слов. Система словообразования на низком уровне, происходит формирование этого навыка,

отмечается крайне редкое использование словообразования [41, с. 136]. Активная речь характеризуется по большей части простыми предложениями. Умения распространения предложений даются с большими трудностями или полным неумением, как и создавать сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Звукопроизношение развито недостаточно, могут отмечаться ошибки, как подмечает О. С. Ушакова [70, с. 170]. Структура слов остается нарушенной, хотя подвижки в этой сфере заметны. Однако на основе этого, овладение звуковым анализом и синтезом крайне затруднительно. Обиходная речь в основном понятна, но отмечаются периодические незнания отдельных слов и выражений. Смысловое значение слов может быть сбито, как и значение слов, близких по звучанию. Многие грамматические формы находятся в шатком состоянии, на стадии познания и приобретения умений в их использовании – подмечает в своих исследованиях М. Р. Львов [46, с. 96].

Т. Б. Филичевой была дополнена работа Р. Е. Левиной и выделен четвертый уровень общего недоразвития речи [74]. Такое нарушение характеризуется нерезко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи, отдельные смысловые нарушения речи – замечает автор [74, с. 4]. То есть нарушены все компоненты языка, но в незначительной форме. Речь обычно невыразительная, артикуляция и дикция смазаны, в связи с чем речь приобретает общую смазанность [83, с. 12]. Предметный словарь обширен, но могут отсутствовать названия некоторых птиц, животных, профессий и слов иных категорий. В ответах можно наблюдать смешение родовых и видовых понятий, названия будут носить приблизительный по значению характер. Трудности остаются в использовании словообразующих морфем, в словоизменении, образовании слов от других частей речи [2, с. 362]. Синонимический словарь и словарь антонимов ограничены. Понимание и употребление слов, фраз, выражений с переносным значением остается трудным, порой непостижимым. Не смотря на имеющиеся ограниченные возможности и знания, грамматический строй речи находится на приближенном к норме уровне. Тяжело даются придаточные части

предложений, возникают пропуски и замены союзов, инверсии слов [46, с. 135]. Связная речь при четвертом уровне общего недоразвития речи характеризуется нарушением логичности и последовательности высказывания, застревании на второстепенных деталях текста, а также на пропусках основных событий, повторе некоторых уже изложенных частей. Составление рассказа на свободные темы затруднительны, используются типичные или ранее дававшиеся в роли образца предложения, информация передается в малом количестве. Как и на других уровнях речевого недоразвития, трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств имеют место быть – подытоживает Т. Б. Филичева [74, с. 10].

Таким образом, общее недоразвитие речи подразумевает различные сложные речевые нарушения, при которых искажено формирование звуковой и смысловой сторон речи, всех компонентов речевой системы, относящихся к ним. Недостатки речевой активности отражаются на формировании сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферах. Однако динамика речевой недостаточности при таких речевых нарушениях имеет свойство обратимости.

### **1.3. Арт-терапия как одно из перспективных средств формирования связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Арт-технологии как самостоятельное направление в коррекционной работе возникло в США и Объединенном Королевстве с середины XX века [5, с. 95]. Именно в контексте работ З. Фрейда и К. Юнга изначально возникло понятие об арт-терапевтическом подходе, который применялся в психотерапевтической практике в виде воздействия посредством художественного творчества и способствовал ментально больным пациентам самовыражаться в картинах, показывать скрытые переживания, тем самым преодолевая имеющиеся нарушения и проблемы. В дальнейшем это понятие приобрело концептуальную базу, включая гармонические модели развития

личности под авторством К. Роджерса и А. Маслоу [33, с. 72].

Эффективность использования различных видов арт-терапии в коррекционной работе подробно описана многими авторами различных сфер деятельности: С. Машура и З. Матейова, И. В. Вачков, А. В. Гнездилов, Л. Д. Короткова, Т. Н. Щербакова, М. И. Лисина, М. А. Панфилова, Л. В. Чернецкая, С. С. Бычкова, Л. А. Дубина и др.

На протяжении многих лет арт-терапия выступала как доступная, эффективная технология, чем зарекомендовала себя в нынешнее время не только для коррекции каких-либо психических отклонений, но и для коррекционного воздействия при различных нарушениях, в том числе речевых [5, с. 96].

Арт-технологии являются совокупностью методик коррекционной направленности, которые имеют различия и особенности применения, а также разделяются по жанрам к определенным видам искусства, но и в том числе разделяются по направлениям коррекционного применения [28, с. 17].

Арт-терапия в свою очередь является частью художественно-творческих технологий, совокупностью знаний, умений и навыков, а также способов деятельности педагога по воздействию на личность обучающегося через художественное творчество.

При упоминаниях арт-терапии в сфере педагогики зачастую путают данное понятие с определением арт-педагогики. Арт-педагогика в этом случае выступает способом обучения и воспитания посредством различных видов искусства, как подмечает Л. Р. Бакеева [5, с. 96].

Арт-терапия как технология, применяемая в работе логопеда, позволяет реализовать принципы работы, установленные ФГОС ДО по реализации взаимодействия в форме творческой активности, по признанию ребенка полноценным участником образовательных отношений, иметь активное содействие и сотрудничество ребенка и взрослого. В том числе способствовать достижению таких целевых ориентиров как: позитивное отношение ребенка к миру, другим людям и самому себе, иметь активное взаимодействие со

сверстниками и взрослыми, развивать способности договариваться, учитывать интересы и чувства других людей, развивать воображение, мелкую моторику, устную речь и способность выражения своих мыслей и чувств [72].

В арт-терапии есть активный и пассивный подходы. Активная арт-терапия подразумевает самостоятельное творчество, пассивная арт-терапия опирается на уже существующие произведения. Данные подходы могут быть как групповыми, так и индивидуальными.

Концепцию арт-терапевтического искусства при взаимодействии дефектологов в работе с обучающимися с различными нарушениями, можно рассмотреть на примере Натали Роджерс и ее концепции многозначительного терапевтического искусства «Expressive Arts Therapies» [89].

Автор выделяет четыре основных направления работы:

1. Визуальная арт-терапия (рисунок, лепка, коллажирование, песочная арт-технология, ландшафтная арт-технология и др.);
2. Музыкальная арт-терапия;
3. Драматическая и танцевально-двигательная арт-терапия;
4. Нарративная (то есть связанная с созданием текстов) арт-терапия (например, сказкотерапия).

Авторов, работающих в сфере визуальной арт-терапии можно выделить М. В. Киселеву, А. И. Копытина, Л. Д. Мардер, Л. Д. Лебедеву, Н. Д. Никандрова и других. Л. Д. Лебедева отмечает, что рисунок для ребенка – это не искусство, а своего рода речь [39, с. 97]. Именно через рисунок, по словам автора, можно показать переживания и доносить свои мысли в целом. Как утверждал автор, «рисование – это специальная техника сбалансированности внутреннего состояния физических, психических и эмоциональных качеств в развитии ребенка, и в этом процессе «ведущий» – он сам» [46]. Посредством такой техники выражается мысль, которую можно развернуть не только посредством ответов на наводящие вопросы, но и через самостоятельный рассказ. Тематика в такой работеразнообразна, в связи с чем, произведения могут быть как на свободную тему, выбираемую самим

обучающимся, так и на заданную педагогом. Под авторством М. В. Киселевой визуальная арт-терапия выступает в роли своеобразных занятий, на которых проводится коррекционное воздействие на обучающихся с психосоматическими нарушениями, неврозоподобными, с трудностями в обучении, а также в начале адаптационных периодов и других проблемных ситуациях [31, с. 8].

Проработкой музыкальной арт-терапии занимались Э. Б. Абдулин, О. А. Лучинина, В. И. Петрушин, Л. А. Рапацкая, В. М. Элькин и другие. По мнению О. А. Лучининой, музыкальная арт-терапия влияет на человека по трем основным направлениям: через эмоциональное воздействие, биологическое воздействие, воспитательное воздействие. Тем самым формы использования музыки подбираются на основе направления коррекционного воздействия конкретного обучающегося [45, с. 14]. Музыкальное сопровождение может быть как фоновым, так и проработкой неких музыкальных образов, ритмическими занятиями, музицированием (разнообразная музыкальная деятельность: пение, игра и др.).

Драматическая и танцевально-двигательная арт-терапия в данной классификации взаимосвязаны и дополняют друг друга. Драматическая арт-терапия представляет собой метод отработки сценариев на основе жизненного опыта, неких реальных событий [45, с. 16]. Разработками танцевальной терапии занимались Э. Грёнлюнд, М. В. Киселева, Д. Ходоров и другие. Танцевальную терапию в качестве снятия эмоционального и психического напряжения использовали Э. Грёнлюнд, Н. Ю. Оганесян, а М. В. Киселева в своих работах отмечала, что танцевальная терапия применяется не только при эмоциональных расстройствах, но и при нарушениях общения и межличностного взаимодействия [31, с. 11]. Д. Ходоров доказывает в своих исследованиях, что посредством танца можно не только развивать моторную сферу, но и активизировать словарь, развивать эмоционально-волевую сферу, запоминать особенности изучаемого через показ [81, с. 20].

Нарративный подход включает в себя не только сказкотерапию, но и подразумевает любое взаимодействие с выстраиванием изложения взаимосвязанных событий, представляемых в виде последовательности слов и или образов [89, с. 301]. В коррекционной работе сказкотерапия используется через развитие эмпатичности и инициации в сюжетах сказок, развивается навык постановки себя на место другого героя, перенесения сюжета на жизненные ситуации, а также на фоне всего этого развивать не только высшие психические функции, но задействовать всестороннее развитие. Разработками по сказкотерапии занимались такие авторы как Г. Р. Ломакина, В. И. Пономарева, Р. М. Ткач и другие. Разработки Г. Р. Ломакиной направлены в основном на развитие эмоционально-волевой сферы в блоке коррекционно-развивающей работы [44, с. 76]. В. И. Пономарева считает, что данный метод работы позволяет погружаться в восприятие мира ребенком, осознавать ход его мыслей и помогать формулировать то, что находится в зоне дальнего развития [47, с. 37]. В свою очередь Р. М. Ткач обращает внимание на то, что благодаря такому подходу, полученная информация может сохраняться в подсознании, вследствие чего, ребенок будет знать, как можно поступать в той или иной ситуации [66, с. 42].

Таким образом, можно констатировать, что арт-терапия является одним из перспективных средств формирования связного высказывания, поскольку охватывает не только различный возраст обучающихся, но и может легко подстраиваться под знания, умения и навыки любого обучающегося, под его предпочтения, характер и какие-либо нарушения. На основе анализа литературы и научных исследований, можно заметить, что каждое из направлений арт-терапии направлено на всестороннее развитие, а также может помочь в преодолении речевых нарушений и иных проблемных зон развития, обучения и воспитания в целом. Тем самым арт-терапия дает возможность в формировании навыка связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

## ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 1

Связная речь является последовательно и систематически развернутым изложением, которое применяется в двух формах – монологической и диалогической. Для ясности изложения и понимания окружающих, связанное высказывание должно соответствовать логичности, развернутости и последовательности.

Монологическая форма связной речи является более трудно усваиваемой в отличие от диалогической формы связной речи. Монолог предполагает более тщательный отбор речевого материала, подходящих лексических средств, а также использования сложных синтаксических конструкций. Монологическая речь в отличие от диалогической речи является более развернутой формой речи. Со стороны высших психических функций, при монологе концентрированной и больше задействованы память, сосредоточенное внимание, логическое выстраивание последовательного высказывания, чем при диалоге.

Формирование связного высказывания на основе онтогенетического подхода осуществляется путем двух основных направлений: овладевая языковой действительностью, то есть от слова к связному высказыванию монологической формы. Вторым путем является овладение содержательной стороной речи, то есть, уточняя общий смысл высказывания до конкретного детализированного представления.

Общее недоразвитие речи у детей старшего дошкольного возраста может выступать как в виде полного отсутствия общеупотребительной речи в тяжелых случаях, так и в виде развернутой фразовой речи с некоторыми аграмматизмами и фонетико-фонематическими недочетами при легких нарушениях.

При осуществлении коррекционной работы по преодолению общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста, важным аспектом является развитие навыка связного высказывания. При логопедическом воздействии с учетом подбора необходимых принципов, методов, методик и подходов, коррекционная работа поможет сформировать навыки правильной связной устной речи.



## ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

### 2.1. Организация, принципы и методики логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

В логопедической практике стандартно выделяется два основных направления принципов по осуществлению коррекционной работы: логопедические принципы и общедидактические принципы. К общедидактическим принципам следует относить: принцип научности, последовательности, сознательности, доступности, индивидуального подхода, наглядности, и др. [11, с. 134]. Среди множества логопедических принципов следует выделить: принцип комплексности, принцип рассмотрения речи во взаимосвязи с другими сторонами психического развития, принцип деятельностного подхода, онтогенетического развития, обходного пути, и др. [4, с. 89]. Далее будут рассмотрены некоторые из принципов, используемых в логопедической работе:

*Научность* содержания методов учебного процесса предполагает научно обоснованные методы, содержание, формы и средства логопедического воздействия, апробированные многими исследователями.

*Индивидуальный подход* предполагает учет структуры дефекта, определение ведущего нарушения, первичность и вторичность имеющегося дефекта у каждого обследуемого.

*Онтогенетический принцип* основывается на закономерностях последовательности появления форм и функций речи, на основе видов деятельности при норматипичном развитии.

*Принцип использования обходного пути* подразумевает перестройку деятельности функциональных систем в процессе компенсации нарушенных функций, другими словами формирования новой функциональной системы в

обход пострадавшего звена или нескольких звеньев.

*Принцип деятельностного подхода* является совместной деятельностью не только логопеда, но и родителей, всех членов семьи, воспитателя и всех работников учреждения, с кем непосредственно взаимодействует обучающийся, а также самого обучающегося, основываясь на сотрудничестве и взаимопонимании.

Как писал К. Г. Ушаков, при любой форме поражения речевой функции, ребенок овладевает языком в первую очередь в роли средства общения, а затем в роли средства мышления [69, с. 117]. То есть придется заучивать закономерные отношения всех составных частей и элементов в языке.

На коррекционных занятиях используются пассивные и или активные приемы арт-терапии. Пассивные приемы подразумевают использование анализаторной системы обучающегося, а активный прием дополняется совершением подобных действий самостоятельно. Например, пассивный прием – слушать рассказ, активный прием – читать самостоятельно [33, с. 17].

В настоящее время коррекционная работа может проводиться по множеству видов арт-терапии: изо-, библио-, имаго-, музыка-, песко-, кинезиотерапию и многие другие [60, с. 23].

Методы логопедии как науки можно условно разделить на четыре группы, включающие в себя: организационные, эмпирические, интерпретационные методы и количественно-качественный анализ полученных данных [11, с. 26]. Группа организационных методов включает в себя комплексный, сравнительный и лонгитюдный, то есть метод, позволяющий отслеживание в динамике [4, с. 17]. В группе эмпирических методов можно выделить метод наблюдения, 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 в целом [77, с. 47]. Анализ полученных

данных осуществляется по двум подходам: количественному и качественному.

Базой для проведения обследования послужило методическое пособие Н. С. Жуковой. Данное обследование позволяет оценить сформированность грамматического строя речи, словарного запаса и звукопроизношения, в том числе сформированность слоговой структуры слов и уровня фонематического восприятия [27, с. 4].

Н. С. Жукова в своей методике опирается на исследования А. Н. Гвоздева, беря в основу оценивания не только недостатки развития той или иной речевой способности, но и отмечая положительные моменты. В связи с чем, оценивание речевого развития расширяется от трех общепринятых уровней до шести [27, с. 9]. С данными по критериям оценивания данной методики можно ознакомиться в *приложении 1*.

Обследование по данной методике включает в себя 10 блоков заданий по следующим разделам: понимание изменения значений, вносимых отдельными частями слов; объем и типы предложений; умение составить рассказ по серии изображений; словоизменение и словообразование; усвоение слоговой структуры многосложных и составных слов; звукопроизношение; уровень фонематического восприятия.

Автор обращает внимание на некоторые пункты, относящиеся к непосредственному оцениванию речи:

1. Выявить общие пункты в понимании грамматических форм и их употреблении, установив характер аграмматизма;
2. Сопоставить полученные данные речевой и неречевой деятельности;
3. Проанализировать полученные данные в сравнении с заданными эталонными нормами. Заданные нормы можно посмотреть в *приложении 2*.

Предложенные автором задания были выполнены с условием принципа индивидуального подхода, в связи с чем, некоторые задания давались в видоизмененной форме. Далее будут рассмотрены блоки заданий.

Первое задание было направлено на понимание грамматических форм

слов путем подбора заданий из методики Л. Н. Ефименковой: понимание слов-предметов, слов-действий, измененных слов суффиксами и приставками, цветов и оттенков, изменений слов по числам и родам, времен глаголов, предлогов [26, с. 16]. Обследование данных грамматических форм проводилось как на слуховое восприятие, так и зрительно при взаимодействии с игрушками и или изображениями.

Второе задание было направлено на выявление объема употребляемых предложений, в том числе сложных конструкций, путем разбора изображений, игрушек, ответа на вопросы. Необходимо было кратко назвать происходящее на картинке, затем обратить внимание на детали и составить более развернутое высказывание. При ответе на вопросы без подкрепляющих материалов необходимо было использовать развернутые конструкции, например, «для того, чтобы», «потому что» и др.

Третьим заданием выступало составление рассказа на основе серии сюжетных изображений. По аналогии с примером взрослого, а затем придумать самостоятельно.

Четвертое задание было направлено на прослушивание знакомого и незнакомого рассказа, возможность ответить на вопросы по услышанному тексту и затем пересказать их. Тексты даются поочередно, при обработке услышанного текста, для опоры задействовались изображения по рассказу или игрушки.

Пятое задание нацелено на оценивание возможностей словоизменения существительных по падежам, как в единственном роде, так и во множественном, дополняя ответы различными предлогами.

Шестое задание было направлено на изменение глаголов по времени, лицам и родам.

Седьмое задание заключалось в согласовании прилагательных и существительным по падежам мужского и женского рода в единственном и множественном числе.

Восьмое задание было намерено выявить уровень навыка

словообразования существительных, прилагательных и глаголов в уменьшительной форме, антонимично и синонимично, и других пунктах.

Девятым заданием выступало умение произношения слов сложного слогового состава на примере проговаривания нескольких фраз вслед за взрослым и проговариванием по изображениям и или игрушкам.

Десятое задание было направлено на обследование звукопроизношения и уровня сформированности фонематического анализа. Проверялось умение выделения ударного гласного, а затем и согласного звука в начале слов, а также выделение конечного согласного и ударного гласного соответственно.

Таким образом, обследование было проведено в индивидуальном порядке, рассматривая все необходимые и охватывающие навык связности речи пункты, полученные данные были систематизированы и сопоставлены.

## **2.2. Анализ результатов логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Изучение состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста предполагало обзор различных сторон речи и ее компонентов с разных позиций. Анализ полученных результатов был проведен путем количественного и качественного подсчета. Качественный анализ проводился в сравнении с приводимой автором основной методики таблицей, которую можно будет подробно изучить в *приложении 2*. Для количественного подхода была сформулирована следующая балльная система оценивания:

- 1 балл – невыполнение задания;
- 2 балла – выполнение с трудностями, ошибками, с помощью взрослого;
- 3 балла – правильное полное самостоятельное выполнение, возможны самостоятельные исправления допущенных ошибок и неточностей.

В обследовании приняло участие шесть обучающихся старшего дошкольного возраста в индивидуальном порядке. Сбор анамнестических данных от родителей и специалистов образовательных учреждений не был

возможен.

Полученные в ходе обследования данные обработаны качественным и количественным способом, предоставлены ниже на рисунках 1-9, часть которых более подробно описана в *приложении 3*.

Задание 1 было направлено на выявление понимания грамматических форм слов, оцениваясь по 9 направлениям. Полученные данные в ходе обследования понимания грамматических форм слов структурированы и представлены в виде таблицы (см. табл. 1).

*Таблица 1.*

*Понимание грамматических форм слов.*

| № п.п. | Задание                                | Юля | Лиза | Маша | Марк | Аня | Саша |
|--------|----------------------------------------|-----|------|------|------|-----|------|
| 1.     | Слова-предметы                         | 3   | 3    | 3    | 3    | 3   | 3    |
| 2.     | Слова-действия                         | 3   | 3    | 3    | 2    | 3   | 3    |
| 3.     | Слова, измененные при помощи суффиксов | 2   | 2    | 2    | 2    | 2   | 2    |
| 4.     | Слова, измененные при помощи приставок | 2   | 2    | 2    | 2    | 2   | 2    |
| 5.     | Цвета и оттенки                        | 3   | 3    | 2    | 3    | 3   | 2    |
| 6.     | Изменения слов по числам               | 2   | 3    | 3    | 3    | 2   | 3    |
| 7.     | Изменения слов по родам                | 2   | 2    | 3    | 2    | 3   | 2    |
| 8.     | Изменение глаголов по временам         | 3   | 2    | 2    | 3    | 2   | 2    |
| 9.     | Использование предлогов                | 2   | 3    | 2    | 2    | 3   | 3    |

Обследование показало, что слова-предметы и слова-действия оказались наиболее легкими. Трудности возникли у всех обследуемых при изменении слов с помощью суффиксов и с помощью приставок. Лиза, Аня, Саша безошибочно определяли использование предлогов. Названия цветов и оттенков, а также изменения слов по числам дались четверем из шести безошибочно, Юле и Ане – сложнее. Корректные изменения слов по родам и глаголов по временам успешно провели Маша и Аня.

Задание 2 было направлено на выявление объема употребляемых предложений, оцениваясь по 3 направлениям. Полученные данные в ходе обследования объема употребляемых предложений структурированы и представлены в виде таблицы (см. табл. 2).

Таблица 2.

*Объем употребляемых предложений.*

| № п.п. | Задание     | Юля | Лиза | Маша | Марк | Аня | Саша |
|--------|-------------|-----|------|------|------|-----|------|
| 1.     | Изображения | 2   | 2    | 2    | 2    | 2   | 2    |
| 2.     | Игрушки     | 2   | 2    | 2    | 2    | 2   | 2    |
| 3.     | Вопросы     | 2   | 2    | 2    | 2    | 2   | 2    |

Обследование показало, что все сталкивались с теми или иными сложностями при выполнении данного задания. Всем необходима была помощь, подсказки, аналогия перефразирования или пример начала высказываний. При ответах отмечались интонационные паузы, запинки, обдумывание ответов, исправление самих себя в окончаниях слов и подборе подходящих слов.

Задание 3 было направлено на выявление возможности составления рассказа на основе серии сюжетных изображений, оцениваясь по 2 направлениям. Полученные данные в ходе обследования составления рассказа на основе серии сюжетных изображений структурированы и представлены в виде таблицы (см. табл. 3).

Таблица 3.

*Составление рассказа на основе серии сюжетных изображений.*

| № п.п. | Задание        | Юля | Лиза | Маша | Марк | Аня | Саша |
|--------|----------------|-----|------|------|------|-----|------|
| 1.     | По примеру     | 3   | 3    | 3    | 3    | 3   | 3    |
| 2.     | Самостоятельно | 3   | 3    | 3    | 3    | 3   | 3    |

При первом предъявлении образца серии изображений и речевого материала, формулировки были краткими. Все обследуемые сумели не только повторить сюжет из 3 изображений, но и дополнить собственными предложениями, словами. При составлении сюжетов самостоятельно, Марк и Аня выбрали из предполагаемых трех изображений только два, однако смысл донесли достаточно открыто. Таким образом, данное задание было выполнено всеми обследуемыми в полной мере.

Задание 4 было направлено на выявление работы со знакомым и

незнакомым рассказом, оцениваясь по 6 направлениям. Полученные данные в ходе обследования работы со знакомым и незнакомым рассказом структурированы и представлены в виде таблицы (см. табл. 4).

*Таблица 4.*

*Работа с рассказом (знакомым и незнакомым).*

| № п.п. | Задание                                                      | Юля | Лиза | Маша | Марк | Аня | Саша |
|--------|--------------------------------------------------------------|-----|------|------|------|-----|------|
| 1.     | Ответы на вопросы по знакомому рассказу                      | 3   | 3    | 3    | 3    | 3   | 3    |
| 2.     | Пересказ знакомого рассказа                                  | 2   | 3    | 2    | 2    | 3   | 3    |
| 3.     | Подбор необходимых материалов на основе знакомого рассказа   | 3   | 2    | 3    | 2    | 3   | 3    |
| 4.     | Ответы на вопросы по незнакомому рассказу                    | 2   | 3    | 3    | 2    | 3   | 3    |
| 5.     | Пересказ незнакомого рассказа                                | 2   | 2    | 3    | 3    | 2   | 2    |
| 6.     | Подбор необходимых материалов на основе незнакомого рассказа | 3   | 2    | 2    | 3    | 2   | 2    |

Обследование по данному заданию показало, что ответы на вопросы по знакомому тексту дались с легкостью, однако при пересказе и подборе элементов к рассказу – сложнее. Пересказ без потери сюжетной линии удался Лизе, Ане, Саше, а подбор изображений или игрушек по знакомому рассказу – Юле, Ане, Маше, Саше. Пересказ незнакомого текста и подбор материалов дался в равной степени тяжело – справились Марк и Маша.

Задание 5 было направлено на выявление возможностей словоизменения имен существительных по падежам в единственном и множественном числе, оцениваясь по 3 направлениям. Полученные данные в ходе обследования возможностей словоизменения структурированы и представлены в виде таблицы (см. табл. 5).

*Таблица 5.*

*Словоизменение имен существительных по падежам в единственном и множественном числе.*

| № п.п. | Задание                        | Юля | Лиза | Маша | Марк | Аня | Саша |
|--------|--------------------------------|-----|------|------|------|-----|------|
| 1.     | Падежи                         | 2   | 2    | 2    | 2    | 2   | 2    |
| 2.     | Единственное число + предлоги  | 2   | 2    | 2    | 2    | 2   | 2    |
| 3.     | Множественное число + предлоги | 2   | 2    | 2    | 2    | 2   | 2    |



Данное задание было направлено на выявление умения изменять слова путем склонения по падежам, а также правильно употреблять предлоги и подбирать необходимые окончания. Все обследуемые испытывали трудности в том или ином высказывании, допуская хотя бы одну ошибку в каждом из разделов. Наиболее частой ошибкой было несоответствие окончания при правильно подобранном предлоге. Трудности возникали также и в ситуациях с малочастотными словами, когда необходимо было изменить число или употребление заданного слова с каким-либо предлогом.

Задание 6. Словоизменение глаголов по лицам, временам, родам.

При проведении данного задания, обучающимся необходимо было по аналогии заменить одно местоимение другими: мы, ты, он, она, вы. Опорной фразой послужило следующее: «Я иду, иду, иду, громко песенку пою». При проговаривании одной фразы с любым из местоимений, обследуемые могли задуматься, ответить не всегда уверенно, однако в глобальном большинстве правильно. Если же создавалась ситуация, чтобы проговаривать несколько аналогичных фраз подряд, с изменением лиц, то у всех допускались ошибки, запинки в речи, необдуманные повторы, тем самым усредненный балл – 2.

Задание 7. Возможность корректно использовать имена прилагательные с именами существительными с учетом рода, числа и падежа. В данном задании прослеживались стойкие ошибки словообразования в продуктивных и непродуктивных окончаниях, при смене единственного числа на множественное, отмечалось добавление суффиксов уменьшительно-ласкательных форм. В блоке этого задания также отмечались ошибки у всех обследуемых, таким образом средний балл – 2.

Задание 8 было направлено на выявление возможностей словообразования существительных и прилагательных с глаголами, оцениваясь по 8 направлениям. Полученные данные в ходе обследования возможностей словообразования структурированы и представлены в виде таблицы (см. табл. 6).

Таблица 6.

## Словообразование существительных и прилагательных с глаголами.

| № п.п.                                     | Задание                                          | Юля | Лиза | Маша | Марк | Аня | Саша |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----|------|------|------|-----|------|
| Словообразование существительных           |                                                  |     |      |      |      |     |      |
| 1.                                         | Уменьшительная форма                             | 2   | 3    | 2    | 2    | 3   | 2    |
| 2.                                         | Детеныши                                         | 2   | 3    | 2    | 3    | 2   | 3    |
| 3.                                         | Кто на чем едет, кто во что/на чем играет        | 3   | 3    | 3    | 3    | 3   | 3    |
| 4.                                         | О ком идет речь (м.р./ж.р.)                      | 3   | 3    | 3    | 2    | 3   | 3    |
| Словообразование прилагательных и глаголов |                                                  |     |      |      |      |     |      |
| 5.                                         | Уменьшительная форма к признаку                  | 3   | 3    | 3    | 3    | 3   | 3    |
| 6.                                         | Антонимы прилагательных                          | 3   | 3    | 3    | 3    | 3   | 3    |
| 7.                                         | Образование прилагательных от других частей речи | 3   | 3    | 3    | 3    | 3   | 3    |
| 8.                                         | Антонимы глаголов                                | 3   | 2    | 3    | 3    | 3   | 3    |

При оценивании данного задания, было выяснено, что самым сложным оказалось образование слов в уменьшительной форме. Без ошибок изменили слова Аня и Лиза. Были допущены следующие ошибки: кресло, гнездо – не знали, как изменить, шапка – шапкачка, ковер – ковёрик, птица – птенчик, гнездо – гнёздочко. Следующим по сложности заданием было назвать детенышей, где в полном объеме справилась половина обследуемых – Лиза, Марк, Саша. Были допущены следующие ошибки: медведь – медведики, собака – собачки, лошадь – лошадики, пони, не знаю, курица – птенчики. С одной ошибкой были выполнены задания на изменение рода в профессиях (певец – певчиха) и образование прилагательного от существительного (железо – железный). Остальные задания были выполнены на высоком уровне. При подборе антонимов отмечались другие ответы от авторской методики, однако, имеющие место быть. Например, хороший – злой, высокий – маленький, длинный – маленький, широкий – тонкий, тупой – умный, сухой – мягкий, темный – яркий. Поднял – бросил, прибил – сломал, испачкал – постирал. Таким образом, в данном задании у Юли, Маши, Марка в среднем было получено 2,8

балла, у Лизы, Ани, Саши – 2,9 балла из 3 возможных баллов.

**Задание 9. Проговаривание слов сложного слогового состава.**

При выполнении данного задания, трудности возникли у всех обследуемых. Наблюдались запинки в проговаривании, пропуск или добавление слогов, искаженное звукопроизношение. Предлагаемые фразы для проговаривания: библиотекарь работает в библиотеке, воспитательница воспитывает детей, строители уехали на электричке, переплётчик переплетает книги, мама причёсывается пластмассовой расческой перед зеркалом. Тем самым у всех обследуемых усредненное значение 2 балла из 3.

Задание 10 было направлено на выявление возможностей звукопроизношения и уровня фонематического анализа, оцениваясь по 4 направлениям. Полученные данные в ходе обследования возможностей звукопроизношения и уровня фонематического анализа структурированы и представлены в виде таблицы (см. табл. 7).

*Таблица 7.*

*Звукопроизношение и уровень фонематического анализа.*

|    |                                | Юля | Лиза | Маша | Марк | Аня | Саша |
|----|--------------------------------|-----|------|------|------|-----|------|
| 1. | Ударный гласный в начале слов  | 3   | 3    | 3    | 3    | 3   | 3    |
| 2. | Согласный в начале слов        | 2   | 2    | 3    | 3    | 3   | 2    |
| 3. | Конечный согласный             | 2   | 2    | 3    | 3    | 3   | 2    |
| 4. | Конечный гласный под ударением | 3   | 3    | 3    | 3    | 3   | 3    |

Уровень фонематического анализа у Маши, Марка, Ани на хорошем уровне, Юля, Лиза, Саша испытывали трудности и допускали ошибки при выделении согласных звуков и в начале слов, и в конце. Материалом для проверки служили следующие слова: выделяемый звук в начале: Оля, Аня, Уля, Инга; сок, шуба, магазин, шука, чай, кит, белка. Выделяемый звук в конце: слоны, облака, окно; ус, кот, сыр, стакан, щенок, стол.

Исходя из полученных данных, можно выделить следующие ряд нарушений звукопроизношения, которые в свою очередь структурированы и

представлены в виде таблицы (см. табл. 8).

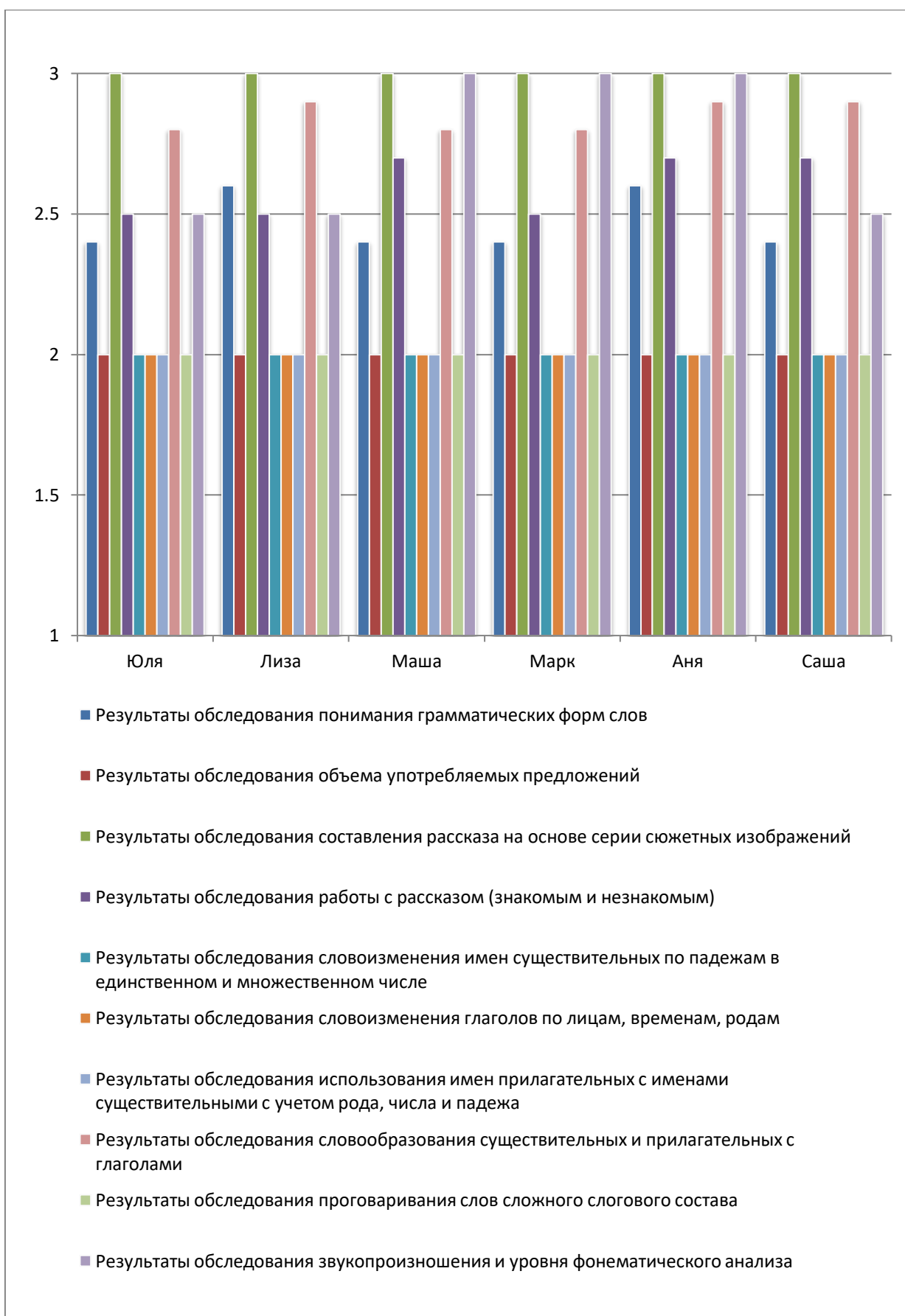
Таблица 8.

*Нарушения звукопроизношения*

|      | Нарушения                                                                                                                                                                                                                                    |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Юля  | Полиморфное нарушение звукопроизношения, антропофонический дефект – ротацизм: искажение [Р], [Р'] – иногда горловое произношение; фонологический дефект – замена [Г] на [К], [Г'] на [К'], [В] на [У], [Л] на [У], [Л'] на [У], [Ш] на [С']. |
| Лиза | Полиморфное нарушение звукопроизношения, антропофонический дефект – ротацизм, ламбдацизм; фонологический дефект – искажение: [Р], [Р'] – горловое произношение; [Л], [Л'] – двугубное произношение.                                          |
| Маша | Полиморфное нарушение звукопроизношения, антропофонический дефект – ротацизм: искажение [Р], [Р'] – иногда горловое произношение; фонологический дефект – искажение: [С], [С'], [З], [З'], [Ц], [Ш], [Ж].                                    |
| Марк | Полиморфное нарушение звукопроизношения, антропофонический дефект – искажения звуков [С], [С'], [З], [З'], [Ш]; фонологический дефект – смешение звуков [Р] и [Л].                                                                           |
| Аня  | Полиморфное нарушение звукопроизношения, антропофонический дефект – ротацизм: искажение [Р], [Р'] – иногда горловое произношение; фонологический дефект – замена [Л] на [В].                                                                 |
| Саша | Полиморфное нарушение звукопроизношения, антропофонический дефект – ротацизм: искажение [Р], [Р'] – иногда горловое произношение; фонологический дефект – замена [Ш] на [С].                                                                 |

Таким образом, у всех обследуемых отмечается полиморфное нарушение звукопроизношения и у всех кроме Марка – антропофонический дефект в виде горлового ротацизма.

По результатам количественного и качественного анализа полученных в ходе обследования данных, были выведены средние баллы на каждого обследуемого по всем блокам заданий и представлены в виде диаграммы (см. рис. 1). Общие таблицы с результатами полученных данных в ходе первичного обследования будут представлены в *приложении 3*.



**Рис. 1. Средние баллы по результатам обследования.**

По подсчетам баллов всех заданий, Юля получила 2,3 балла в среднем,

остальные получили 2,4 балла. Таким образом, можно заверить, что состояние связной речи у данных обследуемых находится на недостаточном уровне развития и предполагает проведение коррекционной логопедической помощи. Выявленные в ходе обследования ошибки при реализации связного высказывания, подтверждают общее недоразвитие речи у всех обследуемых, а ввиду незначительного отклонения от нормы, подтверждают в свою очередь III уровень ОНР. На основании анализа проведенной диагностики, было установлено логопедическое заключение у всех обследуемых: общее недоразвитие речи III уровня, псевдобульбарная дизартрия легкой степени выраженности.

## **ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 2**

Обследование состояния связной речи было проведено по методике Н. С. Жуковой и включало в себя 10 блоков заданий. Разделы, используемые в ходе проведения обследования: звукопроизношение; уровень фонематического восприятия; словоизменение и словообразование; усвоение слоговой структуры многосложных и составных слов; понимание изменения значений, вносимых отдельными частями слов; объем и типы предложений; умение составить рассказ по серии изображений.

Автор данной методики обращает внимание на необходимость выявления общих пунктов в понимании грамматических форм и их употребления, установив характер аграмматизма.

По результатам обследования, было обобщено, что у всех испытуемых отмечается полиморфное нарушение звукопроизношения, у всех, кроме Марка, отмечается антропофонический дефект в виде горлового ротацизма. По подсчетам средних баллов по всем проведенным блокам заданий, Юля получила 2,3 балла в среднем, остальные получили 2,4 балла из 3-х максимальных.

Таким образом, можно заверить, что состояние связной речи у данных обследуемых находится на недостаточном уровне развития и предполагает

осуществление коррекционной логопедической помощи. Выявленные в ходе обследования ошибки при реализации связного высказывания, подтверждают общее недоразвитие речи у всех обследуемых, а ввиду незначительного отклонения от нормы, подтверждают в свою очередь III уровень общего недоразвития речи. Логопедическое заключение, установленное по результатам обследования: общее недоразвитие речи III уровня, псевдобульбарная дизартрия легкой степени выраженности.

Испытуемые в ходе обследования столкнулись с рядом трудностей: понимание грамматических форм слов, объем употребляемых предложений, словоизменение имен существительных по падежам в единственном и множественном числе, словоизменение глаголов по лицам, временам и родам, использование имен прилагательных с именами существительными с учетом рода, числа и падежа, проговаривание слов сложного слогового состава.

Исходя из предоставленного вывода о нарушениях, необходимо отметить, что логопедическое воздействие должно быть направлено на реализацию таких видов работ как: формирование, уточнение и закрепление правильного звукопроизношения, работа по словоизменению и словообразованию, увеличение объема употребляемых предложений, работа с рассказами, пересказами и формированию связного логически оформленного монологического высказывания.

Для наглядности эксперимента будет проведено повторное обследование с учетом использования этих же заданий, будут сопоставлены полученные данные, выведены изменения после проведенной логопедической работы.

### **ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ**

#### **3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация логопедической работы по формированию связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

**Теоретическое обоснование** проблемы по теме исследования заключается в определении оптимальных путей и условий коррекционного воздействия по формированию связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством арт-терапии. Подбор и апробация необходимых методик основывается исходя из определенного контингента обследуемых, их речевых нарушений и индивидуальных потребностей. На основе нескольких концепций ряда авторов, а именно: концепции о закономерностях нормального и аномального развития, теории речевой деятельности как сложного системного функционального единства, концепции комплексного подхода, концепции связной речи, можно судить о глобальности и важности развития связного высказывания. Опираясь на статистические данные многих авторов, можно повторить, что коррекционное воздействие, начатое в более ранний период, помогает подготовиться к овладению школьными знаниями в полном объеме, без препятствий в виде различных речевых нарушений, не проработанных в дошкольный период. Неоднозначность мнений в литературе по возможности применения арт-терапевтических средств логопедического воздействия для формирования связного высказывания при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста предполагает необходимую проработку данного исследования, применение различных подходов логопедического воздействия и внесение вклада в развитие данного направления среди других



специалистов.

Основываясь на гипотезе об использовании арт-терапии как средства логопедического воздействия в коррекционной работе для повышения качества развития связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, следует опираться и на предполагаемые задачи данного исследования для достижения поставленной цели по совершенствованию связного высказывания данной категории обследуемых.

Тем самым выделяется основная **цель** формирующего эксперимента логопедической работы: развитие умений и совершенствование навыков связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством арт-терапии. В том числе подбор материалов индивидуального характера, адаптация календарно-тематического планирования и перспективных планов, исходя из индивидуальных потребностей обследуемых.

**Задачами** в реализации формирующего эксперимента выступают следующие пункты:

1. Подбор необходимых материалов для коррекционного логопедического воздействия с учетом индивидуального подхода;
2. Составление перспективных планов на основе адаптированного календарно-тематического планирования;
3. Развитие умений связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;
4. Совершенствование навыков связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;
5. Закрепление и развитие речевого общения, речевой коммуникации;
6. Формирование навыков построения связных монологических высказываний;
7. Развитие навыков контроля и самоконтроля за построением связных высказываний;
8. 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.);

9. Обучение выделению главных смысловых звеньев рассказа;

10. Обучение лексико-грамматическому оформлению связных высказываний в соответствии с нормами родного языка.

Коррекционная система обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи была впервые выведена в лаборатории логопедии НИИ дефектологии, где в свою очередь были обозначены основные **принципы коррекционного логопедического воздействия:**

- принцип раннего воздействия на речевую деятельность с целью предупреждения вторичных нарушений;
- принцип онтогенетического учета развития детской речи. При условии учета объективных и субъективных условий формирования речевой деятельности, выявления ведущего речевого нарушения;
- принцип взаимно связующего формирования фонетико-фонематических процессов и лексико-грамматических компонентов языка;
- дифференцированный подход проведения логопедического воздействия при различной структуре речевого дефекта;
- связь речи с другими сторонами психического развития [76, с. 12].

**Основными задачами по реализации коррекционного воздействия** при общем недоразвитии речи по разработкам системы обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи выступают следующие пункты:

1. Практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;
2. Формирование правильного произношения, а именно: артикуляционных навыков звукопроизношения, слоговой структуры, фонематического слуха и восприятия;
3. Подготовка к обучению грамоте, в том числе овладение элементами грамоты;

#### 4. Развитие и закрепление навыков связной речи [76, с. 15].

В соответствии Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), развитие речи является одним из важнейших компонентов образования. Что в свою очередь с позиции логопеда позволяет каждому обучающемуся осваивать универсальные учебные действия в сфере общения, развивать способности к познанию окружающего мира, самоконтролю, поддержанию диалога, выражению собственного мнения [59].

Согласно данному стандарту, воздействие логопеда проводится по нескольким **направлениям**: на коррекцию недостатков развития и на индивидуально-ориентированную педагогическую помощь, включая в себя ряд компонентов: профилактику речевых нарушений, мониторинг обучающихся, коррекцию речевых нарушений, формирование всех компонентов речи, развитие невербальных психических функций, эмоционально-волевой сферы и формирование нравственных установок.

Помимо этого, можно выделить **ряд направлений** логопедического воздействия посредством арт-терапии по формированию связного высказывания:

- развитие направленного восприятия речи педагога;
- формирование установки и закрепление навыков на активное использование фразовой речи при ответах на вопросы;
- формирование умений адекватно передавать в речи действия, изображенные на картинках;
- усвоение ряда лексических средств языка;
- практическое овладение простыми синтаксическими моделями фраз, составляемых на основе непосредственного восприятия и имеющихся представлений;
- обучение пересказу;
- обучение рассказыванию;
- обучение устному сочинению по воображению.

**Особенности коррекционной работы** с условием использования арт-терапии как средства формирования связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, с опорой на ФГОС ДО, заключаются в подборе и адаптации необходимого материала, представляя собой целостную комплексную программу, четко структурированную, выведенную для реализации поставленной цели.

По данным требованиям за основу взята программа Г. Н. Колосовой «Программа по развитию речи детей с ОНР старшего дошкольного возраста» [32]. Данная программа адаптирована под проведение логопедических коррекционных занятий с использованием арт-терапевтического подхода.

**Организация** проводимого исследования заключается в мониторинге деятельности отобранной группы детей на протяжении длительного времени, первичном обследовании и анализе сформированности связности высказываний, проведении логопедического коррекционного воздействия по формированию связного высказывания посредством арт-терапии, проведении повторного обследования и анализе актуального уровня сформированности связности высказываний и сопоставлении полученных данных. Вывод по проведенной логопедической работе будет проанализирован на основе двух результатов обследования по тому же материалу, с доказательностью дифференцированного подхода.

Таким образом, осуществление логопедической работы по формированию связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет осуществляться через проработку различных принципов, целей, задач, подходов и направлений. Основной особенностью подбора материалов для проведения логопедической работы будет учет всех норм, правил, критериев и стандартов обучения. Адаптация предполагаемых занятий будет проведена с применением программы Колосовой Г. Н. «Программа по развитию речи детей с ОНР старшего дошкольного возраста» под индивидуальные критерии участников и арт-терапевтических средств.

### **3.2. Содержание логопедической работы по формированию связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством арт-терапии**

**Целью** формирующего эксперимента логопедической работы выступает развитие умений и совершенствование навыков связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством арт-терапии. В том числе будет осуществлен подбор материалов индивидуального характера, адаптация календарно-тематического планирования и перспективных планов, исходя из индивидуальных потребностей обследуемых.

При планировании коррекционной логопедической работы, выделяется два основных этапа: подготовительный и основной этап.

На подготовительном этапе основной целью выступает подготовка к реализации коррекционного воздействия по развитию связного высказывания с подбором разделов, материалов и направлений арт-терапии с подгруппой детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Для реализации подготовительного этапа была взята программа по развитию речи детей с общим недоразвитием речи, под авторством Г. Н. Колосовой [32].

В данной программе представлено планирование проведения занятий по трем основным периодам обучения сроком по три месяца. Данное деление обусловлено промежуточным фиксированием успехов обучающихся и последующим усложнением заданий и количеством проводимых занятий. В ходе формирующего эксперимента, осуществление логопедического коррекционного воздействия осуществлялось в период с 27.06.2022 по 03.03.2023 в частном порядке. Проведение занятий в данный период рассчитывалось по одному-два раза в неделю в индивидуальном порядке по трем направлениям: по формированию лексико-грамматических средств языка (49 занятий), по развитию связной речи (49 занятий) и по подготовке к

обучению грамоте (49 занятий).

Работа была рассчитана на следующие направления: коррекция нарушений звукопроизношения, развитие фонематического слуха и восприятия, совершенствование активного и пассивного словаря, закрепление навыков словообразования и словоизменения, развитие навыков составления рассказов, пересказов. С середины второго периода предполагается делать упор на самостоятельность связной речи, активизацию звукового анализа и синтеза.

Опираясь на полученные данные в результате первичного обследования, у всех участников было выявлено общее недоразвитие речи III уровня. Это отмечается в ряде следующих нарушений: недоразвитие грамматического строя речи, лексической составляющей, недоразвитие фонематического слуха и восприятия, а также недоразвитие звукопроизношения и просодических средств языка.

Целью основного этапа является развитие связного высказывания, в том числе развитие фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи, а также преодоление иных нарушений, выявленных в ходе обследования.

С учетом выявленных нарушений, был разработан комплекс коррекционных заданий, а также разработаны перспективные планы по формированию связного высказывания у каждого участника эксперимента. Календарно-тематическое планирование представлено в *приложении 4*, перспективные планы представлены в *приложении 5*.

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.

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 или их дублирование. В связи с этим, проработка данной проблемы проводится в совокупности с постановкой, закреплением и дифференциацией звуков в речи.

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, омофоны, 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. Объясняются и отрабатываются задания с различными знаками препинания, обозначающие вид предложения. Благодаря чему отрабатываются не только виды предложений, но и голосовые модуляции для уточнения, отрабатываются структуры составления предложений.

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 истории, сказки, мультфильма, составление высказывания по воображению или другим опорам, и иные.

7. Правильный и точный подбор речевых средств. К речевым средствам выразительности относятся: паузы во время речи, темпо-ритмическая 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 и олицетворение, сравнение, фразеологизмы, и др. К правильности речевых средств можно отнести выразительность речи, плавное речевое дыхание, отчетливую дикцию, а также чистоту голосоподачи.

8. Составление рассказов по восприятию. В данном направлении используются материалы с непосредственным зрительным восприятием опоры. Сюда относятся рассказы по сериям картин и по сюжетной картине, рассказы-описания, рассказы-сравнения, повествовательные рассказы. В том числе рассказы по представлению из собственного опыта, рассказы по воображению. В основном предлагаемые задания можно разделить на четыре блока, с определенным принципом рассказывания:

1) повествовательные рассказы по серии сюжетных картинок: расстановка в логической и временной последовательности; восстановление специально пропущенного звена; придумывание дополнительного сюжета в серии изображений;

2) повествовательные рассказы по сюжетной картинке: лексико-грамматические упражнения в сочетании с логическими упражнениями, придумыванием предшествующей или завершающей картинки, дополнением рассматриваемой сюжетной картинки предметными картинками или символами;

3) описательные рассказы по предметным изображениям. Здесь делается основной упор на рассматривание, обсуждение, выделение качеств,



признаков, деталей, особенностей, материалам, цветам и пр.

4) описательные рассказы по несложным пейзажным картинам. Такие задания могут даваться уже на завершающем этапе по формированию связного высказывания, так как предполагают высокий уровень владения самостоятельной связной речи. Также к данному уровню владения рассказывания можно отнести рассказы по представлению из собственного опыта, рассказы по воображению.

На всех занятиях по выделенным направлениям коррекционного логопедического воздействия предполагается использование следующих разделов арт-терапии:

1. Визуальная арт-терапия (рисунок, лепка, коллажирование, песочная арт-технология, и др.);
2. Музыкальная арт-терапия;
3. Драматическая и танцевально-двигательная арт-терапия;
4. Нарративная (то есть связанная с созданием текстов) арт-терапия (например, сказкотерапия и др.).

Содержание логопедической работы по формированию связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи заключается в отслеживании результатов выбранной группы детей по двум обследованиям: формирующем и контрольном. В том числе, содержание логопедической работы предполагает использование методического пособия под авторством Колосовой Г. Н. и использования на занятиях арт-терапевтических средств на основе составленных перспективных планов. Это позволит выявить результативность совершенствования навыка связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, в том числе будет осуществляться преодоление нарушений фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи, повышение уровня навыка связных высказываний – в соответствии с поставленной целью формирующего эксперимента.

Таким образом, фиксирование результатов исходного обследования и

заключительного, позволит отследить динамику не только по формированию и или развитию связной речи, но и отследить динамику по подготовке артикуляционного аппарата, формированию артикуляционной базы речи, развитию моторной сферы деятельности высших психических функций, по развитию фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Осуществление логопедической работы с использованием арт-терапии с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволит получить актуальные данные по формированию связного высказывания на современном этапе развития логопедии.

### **3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов**

Цель контрольного эксперимента – оценка эффективности проведенной логопедической работы по формированию связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством арт-терапии.

После завершения блока коррекционной работы было проведено повторное обследование сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста отобранной группы детей. Материал для проведения обследования использовался идентичный первичному обследованию.

По результатам проведения повторного обследования после реализации программы по развитию речи детей с общим недоразвитием речи, были получены улучшенные результаты. Все обследуемые смогли достичь правильного выполнения заданий в полном объеме. Некоторые задания также вызывали трудности, однако преодолевались и самостоятельно исправлялись на правильные ответы, чем обосновывали получение трех баллов из трех возможных по каждому из заданий. Ознакомиться с результатами проведенного итогового обследования, можно в *приложении 7*.

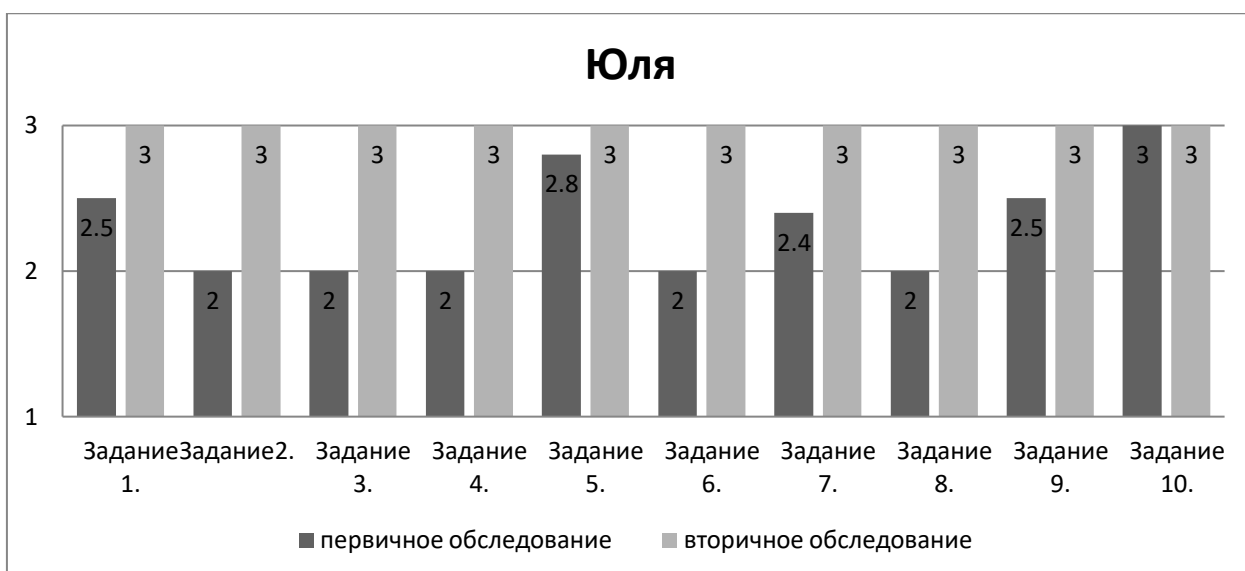
Для наглядности приведены диаграммы на каждого обучающегося со средними баллами выполнения заданий по результатам первичного и

вторичного обследований (см. рис. 2-9). Данные диаграммы дают возможность оценить успешность проведенной коррекционной работы.

Результаты приведены по проведенным 10 заданиям контрольного эксперимента:

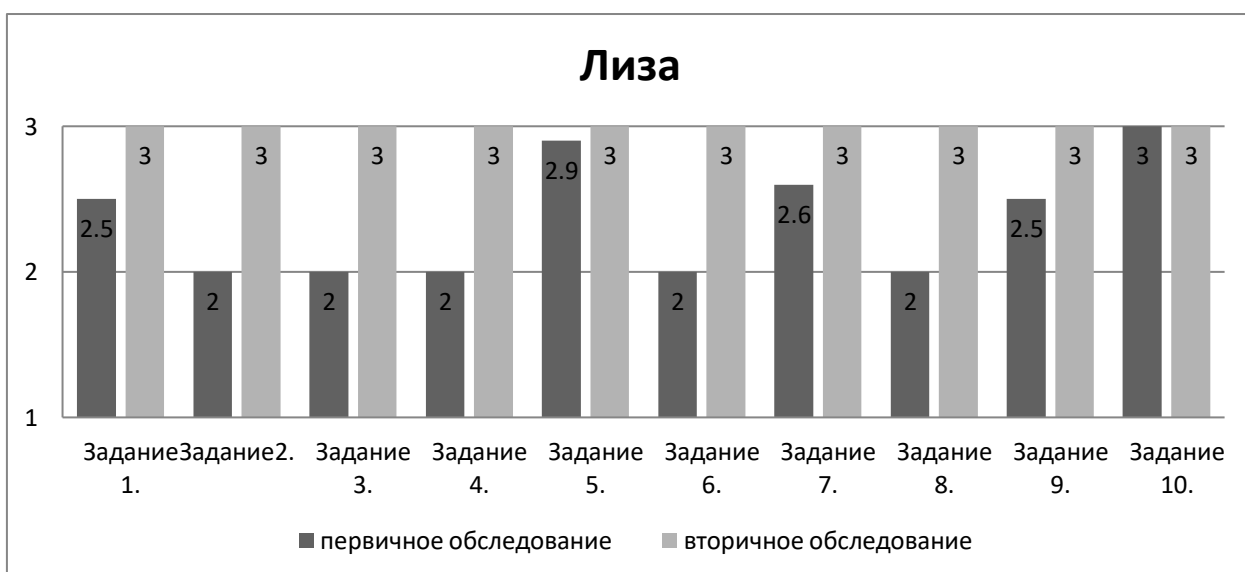
1. Звукопроизношение и уровень фонематического анализа;
2. Проговаривание слов сложного слогового состава;
3. Словоизменение имен существительных по падежам в единственном и множественном числе;
4. Словоизменение глаголов по лицам, временам, родам;
5. Словообразование существительных и прилагательных с глаголами;
6. Использование имен прилагательных с именами существительными с учетом рода, числа и падежа;
7. Понимание грамматических форм слов;
8. Объем употребляемых предложений;
9. Работа с рассказом (знакомым и незнакомым);
10. Составление рассказа на основе серии сюжетных изображений.

Анализ полученных данных проведен количественным и качественным путем. Оценены полученные баллы при первичном обследовании и сопоставлены с баллами после вторичного обследования. Проведен анализ качественный анализ результатов, выделены направления заданий, где результаты повысились на балл и более, а также отмечены улучшения в целом.



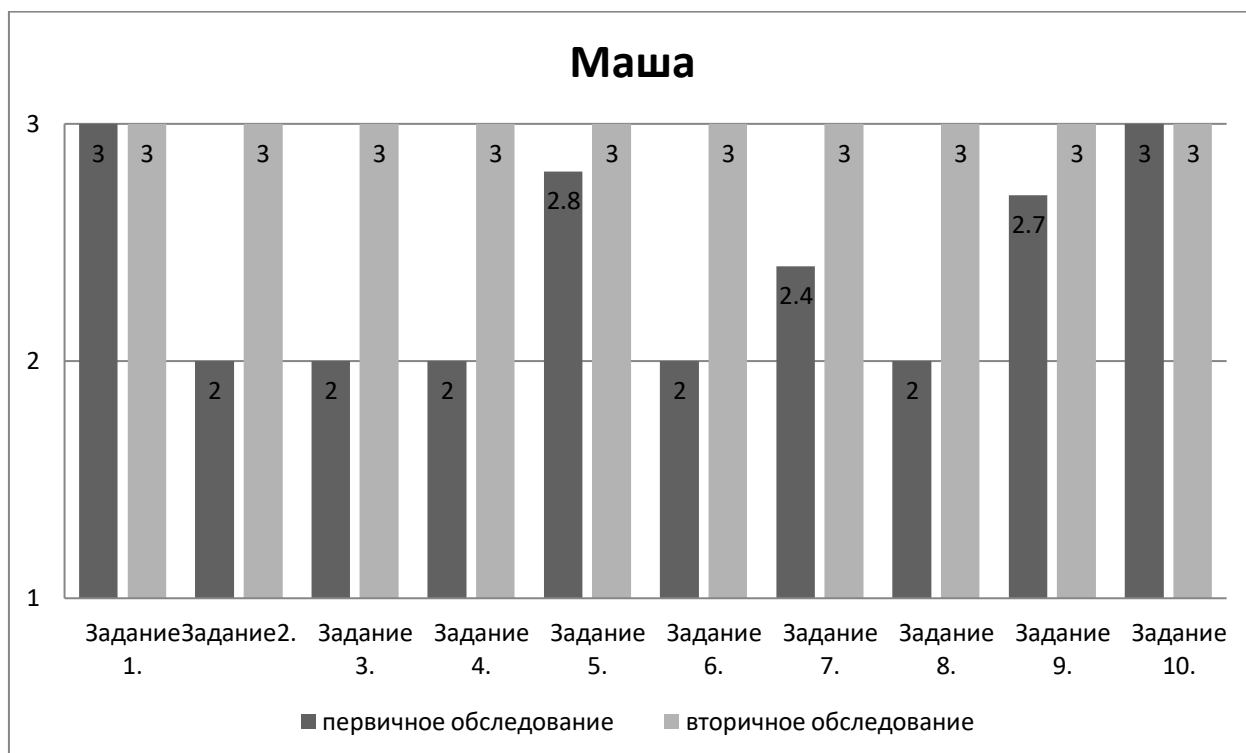
***Рис. 2. Сопоставление средних баллов по результатам первичного и вторичного обследования у Юли.***

Юля улучшила свои показатели по всем заданиям, получив максимальные 3 балла в среднем. Показатель по следующим заданиям был увеличен на один балл: проговаривание слов сложного слогового состава; словоизменение имен существительных по падежам в единственном и множественном числе; словоизменение глаголов по лицам, временам, родам; использование имен прилагательных с именами существительными с учетом рода, числа и падежа; объем употребляемых предложений. По остальным заданиям улучшения отслеживаются менее одного балла.



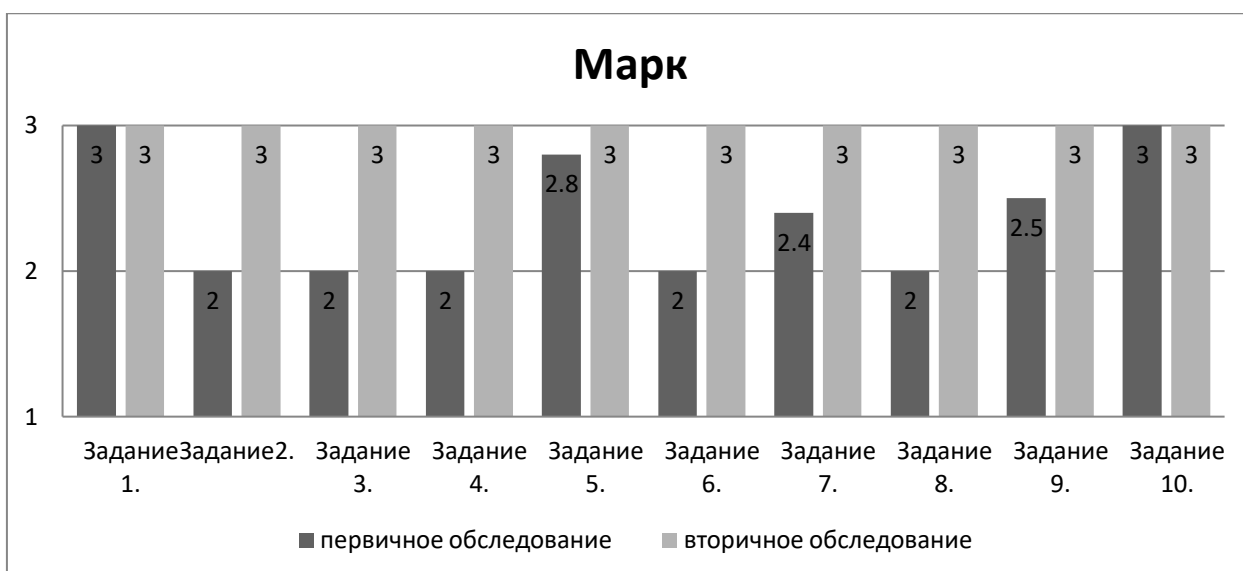
***Рис. 3. Сопоставление средних баллов по результатам первичного и вторичного обследования у Лизы.***

Лиза улучшила свои показатели по всем заданиям, получив максимальные 3 балла в среднем. Показатель по следующим заданиям был увеличен на один балл: проговаривание слов сложного слогового состава; словоизменение имен существительных по падежам в единственном и множественном числе; словоизменение глаголов по лицам, временам, родам; использование имен прилагательных с именами существительными с учетом рода, числа и падежа; объем употребляемых предложений. По остальным заданиям улучшения отслеживаются менее одного балла.



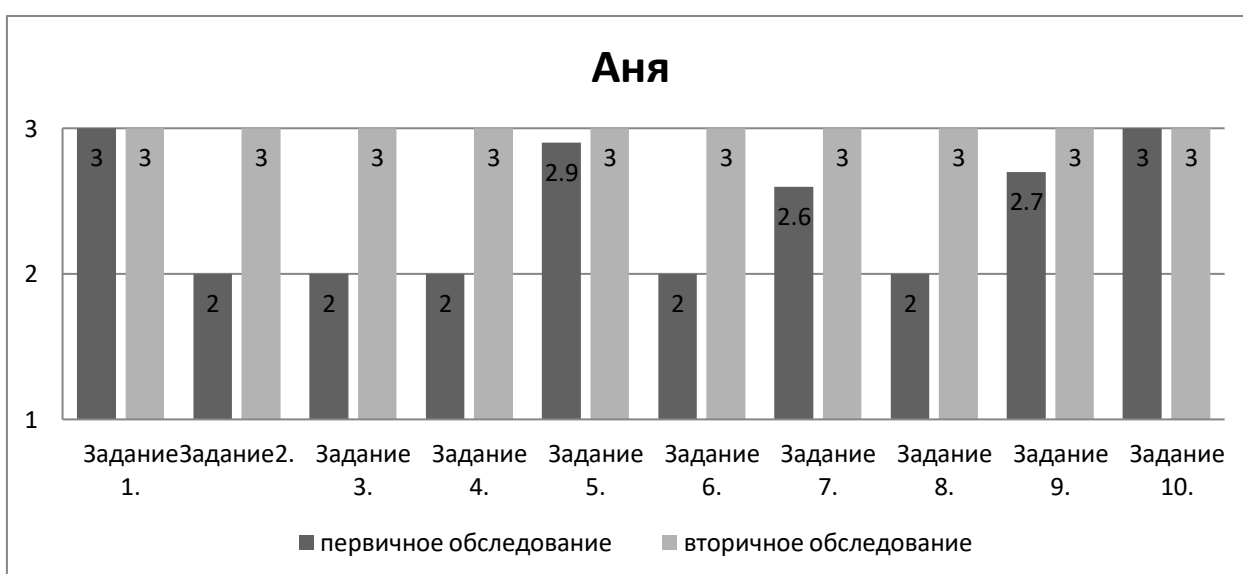
***Рис. 4. Сопоставление средних баллов по результатам первичного и вторичного обследования у Маши.***

Маша улучшила свои показатели по всем заданиям, получив максимальные 3 балла в среднем. Показатель по следующим заданиям был увеличен на один балл: проговаривание слов сложного слогового состава; словоизменение имен существительных по падежам в единственном и множественном числе; словоизменение глаголов по лицам, временам, родам; использование имен прилагательных с именами существительными с учетом рода, числа и падежа; объем употребляемых предложений. По остальным заданиям улучшения отслеживаются менее одного балла.



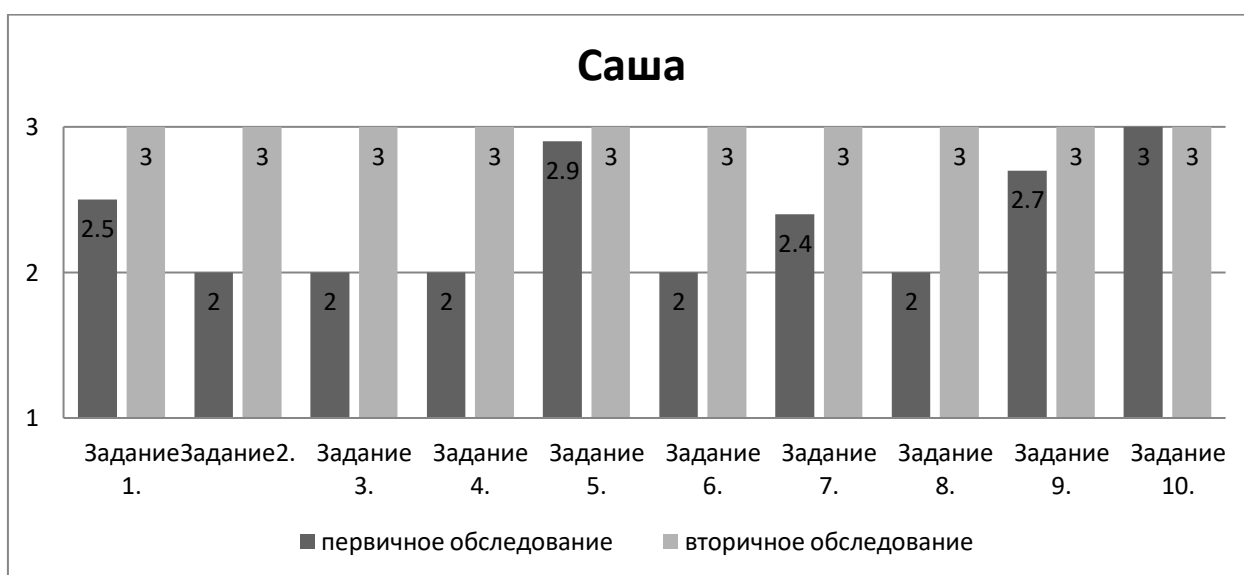
***Рис. 5. Сопоставление средних баллов по результатам первичного и вторичного обследования у Марка.***

Марк улучшил свои показатели по всем заданиям, получив максимальные 3 балла в среднем. Показатель по следующим заданиям был увеличен на один балл: проговаривание слов сложного слогового состава; словоизменение имен существительных по падежам в единственном и множественном числе; словоизменение глаголов по лицам, временам, родам; использование имен прилагательных с именами существительными с учетом рода, числа и падежа; объем употребляемых предложений. По остальным заданиям улучшения отслеживаются менее одного балла.



***Рис. 6. Сопоставление средних баллов по результатам первичного и вторичного обследования у Ани.***

Аня улучшила свои показатели по всем заданиям, получив максимальные 3 балла в среднем. Показатель по следующим заданиям был увеличен на один балл: проговаривание слов сложного слогового состава; словоизменение имен существительных по падежам в единственном и множественном числе; словоизменение глаголов по лицам, временам, родам; использование имен прилагательных с именами существительными с учетом рода, числа и падежа; объем употребляемых предложений. По остальным заданиям улучшения отслеживаются менее одного балла.



***Рис. 7. Сопоставление средних баллов по результатам первичного и вторичного обследования у Саши.***

Саша улучшил свои показатели по всем заданиям, получив максимальные 3 балла в среднем. Показатель по следующим заданиям был увеличен на один балл: проговаривание слов сложного слогового состава; словоизменение имен существительных по падежам в единственном и множественном числе; словоизменение глаголов по лицам, временам, родам; использование имен прилагательных с именами существительными с учетом рода, числа и падежа; объем употребляемых предложений. По остальным заданиям улучшения отслеживаются менее одного балла.

Заданиями, в которых возникали трудности и ошибки у всех обследуемых, с условием самостоятельного исправления были: «Словоизменение имен существительных по падежам в единственном и

множественном числе», «Словоизменение глаголов по лицам, временам, родам», «Словообразование существительных и прилагательных с глаголами», «Проговаривание слов сложного слогового состава».

Задание «Словоизменение имен существительных по падежам в единственном и множественном числе» было направлено на выявление возможностей словоизменения имен существительных по падежам в единственном и множественном числе, оцениваясь по 3 направлениям: изменение слов по падежам, использование предлогов со словами в единственном числе, использование предлогов со словами во множественном числе. При проведении первичного обследования, в среднем, все получили 2 балла. Трудности в соответствии окончания при правильно подобранном предлоге были устранены, однако встречались в ситуациях с малочастотными словами, когда необходимо было изменить число или употребление заданного слова с каким-либо предлогом. Несмотря на допущенные ошибки, обследуемые могли самостоятельно исправить допущенные ошибки на корректный ответ.

При проведении задания «Словоизменение глаголов по лицам, временам, родам» задачей выступало по аналогии заменить одно местоимение на другое: мы, ты, он, она, вы. Изначальная фраза: «Я иду, иду, иду, громко песенку пою». При проговаривании фразы единожды, ответы сразу давались безошибочно. В случае при проговаривании фразы с двумя и более местоимениями, возникали запинки, паузы, обдумывание, упрощение фразы с использованием повторяющегося глагола не три раза, а один раз. Так, например, было сказано: «Я иду, иду, иду, громко песенку пою. Мы идем, идем, идем, песенку поем. Громко поем. Он идет, идет, песенку громко поет. Ой... Он идет, идет, идет, громко песенку поет».

Задание «Словообразование существительных и прилагательных с глаголами» было направлено на выявление возможностей словообразования существительных и прилагательных с глаголами, оцениваясь по 8 направлениям. При словообразовании имен существительных необходимо было образовать уменьшительную форму заданного слова, назвать детенышей ряда



животных, проговорить в зависимости от ситуации кто на чем едет, кто во что или на чем играет, а также определить о ком идет речь в контексте мужского и женского родов. При словообразовании прилагательных и глаголов необходимо было назвать уменьшительную форму слова от заданного признака, подобрать антонимы к прилагательным и к глаголам, а также образовать имена прилагательные от других частей речи. При первичном обследовании, наиболее часто встречающейся ошибкой было образование слов в уменьшительной форме, детеныши животных и изменение рода в профессиях, остальные же задания были изначально выполнены на высоком уровне. При повторном обследовании, ошибки встречались в образовании слов в уменьшительной форме. Так, например, было сказано: «диван – это будет маленький диван. А по-другому, наверное, диванчик? О, да, диванчик. Тогда там еще стульчик будет, например, а еще шкафчик, да? Это оно все маленькое. Это такое как для игрушек, наверное».

В задании «Проговаривание слов сложного слогового состава» изначально трудности возникали у всех обследуемых. Наблюдались запинки в проговаривании, пропуск или добавление слогов, искаженное звукопроизношение. Предлагаемые фразы для проговаривания: библиотекарь работает в библиотеке, воспитательница воспитывает детей, строители уехали на электричке, переплётчик переплетает книги, мама причёсывается пластмассовой расческой перед зеркалом. Однако после проведенной коррекционной логопедической работы, недочеты возникали лишь у Юли, Марка, Саши и были самостоятельно исправлены. Трудности проявлялись в запинках при произнесении некоторых слов, в перестановке слов местами, пропуске слов в длинном предложении. Так, было пропущено слово «пластмассовой» в предложении «Мама причёсывается пластмассовой расческой перед зеркалом», сказано «библибтекарь» вместо «библиотекарь», «перелёпотчик» вместо «переплётчик». Однако ошибки в проговаривании были замечены и проговорены более медленно, что позволило безошибочно повторить предложения на второй или третий раз.

В остальных заданиях трудностей не возникало. Задания были выполнены безошибочно.

Таким образом, можно отметить положительную динамику в развитии навыка связного высказывания, успешность реализации подобранной методики и средств ее проведения.

При проведении всех занятий, использовались от одного до четырех направлений арт-терапии (визуальная, музыкальная, драматическая и танцевально-двигательная, нарративная арт-терапия). Наибольшая заинтересованность к занятиям наблюдалась при использовании сразу всех направлений. При плохом самочувствии, настроении или повышенной усталости, занятия могли проводиться с исключением, например, громких звуков или активных движений. В некоторых случаях наблюдалась большая заинтересованность к новым инструментам, игрушкам, предметам или к альтернативным способам взаимодействия с предметами. Так, например, создавались ритмические ряды при помощи кухонной утвари разного состава (металлические ковши, стеклянные бокалы, деревянные миски и лопатки, различные крупы в разнообразных емкостях, и пр.). Создание картин и начертание деталей при помощи магнита и мелких деталей. Хождение по пледу с наполнением в виде гранул пенополистерола.

### **ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 3**

Теоретическое обоснование проблемы по теме исследования заключалось в определении оптимальных путей и условий коррекционного воздействия по формированию связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством арт-терапии.

Коррекционные логопедические занятия выстраивались на основе индивидуальных перспективных планов и включали в себя использование следующих разделов арт-терапии: визуальная арт-терапия (рисунок, лепка, коллажирование, песочная арт-технология, и др.); музыкальная арт-терапия; драматическая и танцевально-двигательная арт-терапия; нарративная (то есть

связанная с созданием текстов) арт-терапия (например, сказкотерапия и др.).

Беря во внимание, что при первичном обследовании, средний балл выполнения заданий у всех обследуемых составлял 2,36 балла из 3 баллов, то при проведении контрольного обследования, были получены 3 балла из 3 при выполнении тех же заданий. Это свидетельствует о положительной динамике, проводимой коррекционной логопедической работе и удачно подобранной методике воздействия по преодолению общего недоразвития речи.

Обучающиеся расширили свои знания, развили умения и навыки. Была проведена коррекция нарушений звукопроизношения и фонетико-фонематического восприятия. Развитие активного и пассивного словаря. Закрепление навыков словообразования и словоизменения. Формирование и совершенствование умений использования в речи предложений различных видов. Были усвоены принципы составления планов устного высказывания. Осуществлялся правильный и точный подбор речевых средств: паузы во время речи, темпо-ритмическая сторона речи, тон голоса, сопровождаемые речь мимика и жесты, мелодика или повышение и понижение голоса, сила голоса, тембр, логические и фразовые ударения. Также делался акцент на выразительность речи, плавное речевое дыхание, отчетливую дикцию, чистоту голосоподачи. Развивалось составление рассказов по восприятию: по сериям картин и по сюжетной картине, рассказы-описания, рассказы-сравнения, повествовательные рассказы, в том числе рассказы по представлению из собственного опыта, рассказы по воображению.

Тем самым, арт-терапевтические средства формирования связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста являются актуальными для реализации логопедического воздействия и дающими положительную динамику в коррекционной работе.

Апробация выбранной темы осуществлена путем публикации в сборнике статей XVIII Международной научно-практической конференции «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» памяти профессора В. В. Коркунова за 2023 год.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование связной речи у детей с общим недоразвитием речи занимает одно из ведущих мест в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста. На основе статистических данных, проблемы речевого оформления у детей младшего школьного возраста встречаются с каждым годом все чаще. Сформированность всех компонентов речи уже в дошкольном возрасте обеспечит успешное усвоение школьной программы.

Целью квалификационной работы выступало теоретическое обоснование, разработка, организация и апробация логопедической работы по развитию связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством арт-терапии.

Задачами по достижению поставленной цели выступали следующие пункты:

1. Изучение особенностей связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
2. Подбор методического материала для осуществления исследования уровня сформированности связного высказывания; обобщение и анализ имеющихся данных на основании обследования.
3. Теоретическое обоснование и составление плана коррекционной работы; разработка индивидуальных перспективных планов с учетом применения арт-терапии; апробация содержания экспериментальной работы в ходе формирующего эксперимента.
4. Определение динамики развития связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в ходе контрольного эксперимента.

При организации и проведении констатирующего и контрольного экспериментов была использована и апробирована методика Н. С. Жуковой по обследованию сформированности связной речи.

По результатам констатирующего эксперимента, были выявлены

следующие нарушения: полиморфное нарушение звукопроизношения, антропофонический дефект в виде горлового ротацизма (у 84% обследуемых), недостаточность словарного запаса, неточности в словоизменении и словообразованиях, скудность употребляемых речевых средств, неумение составления планов устного высказывания, низкий уровень составления рассказов по восприятию, бедность связных высказываний.

На основе полученных данных были составлены индивидуальные перспективные планы коррекционного воздействия с учетом выделения следующих направлений работы: развитие общей, мелкой, мимической, артикуляционной моторики; коррекция звукопроизношения; развитие фонематического слуха и фонематического восприятия; развитие лексической и грамматической сторон речи. Помимо этого, учитывались следующие задачи коррекционного воздействия: развитие умений и совершенствование навыков связного высказывания; закрепление и развитие речевого общения, речевой коммуникации. Формирование навыков построения связных монологических высказываний; развитие навыков контроля и самоконтроля за построением связных высказываний. Обучение выделению главных смысловых звеньев рассказа. Обучение лексико-грамматическому оформлению связных высказываний в соответствии с нормами родного языка.

Логопедическое заключение, установленное по результатам обследования: общее недоразвитие речи III уровня, псевдобульбарная дизартрия легкой степени выраженности.

Для реализации коррекционной работы была взята программа по развитию речи детей с общим недоразвитием речи, под авторством Г. Н. Колосовой [32].

На всех занятиях по выделенным направлениям использовались: визуальная арт-терапия, музыкальная арт-терапия, танцевально-двигательная арт-терапия, нарративная арт-терапия. На занятиях применялись: рисунки, мозаика, коллажи, лепка, инсталляция, песочное и ландшафтное направление, и другие в блоке визуальной арт-терапии. При применении музыкальной арт-

терапии было музыкальное сопровождение занятий и самостоятельное музицирование. При использовании танцевально-двигательного блока применялись непосредственно активные движения и проигрывание различных сюжетов, миниатюр, сценариев. Нарративный блок арт-терапии подразумевал использование не только сказок, сказкотерапии, но и проработку с выстраиванием изложения взаимосвязанных событий, представляемых в виде последовательности слов и или образов. На проводимых занятиях использовались от одного до четырех из данных направлений арт-терапии. Все занятия имели три части: вводную, основную и заключительную. Во вводной части обязательным являлось некое приветствие и настрой на проведение тех или иных заданий. Непосредственные задания, как и иные части занятия, подбирались с учетом личностно-ориентированного подхода. Задания давались в различной форме, ограничений в виде выполнения заданий за столом отсутствовали. В конце проводимых занятий обязательным условием была рефлексия и ритуал прощания. Подводились итоги, упоминались положительные моменты занятия и обобщение пройденного материала. Также отдельно давались рекомендации родителям для повторения материала, варианты проведения похожих занятий или игр с ребенком и ориентир на выполнение самостоятельной отработки заданий ребенком.

Наибольшая заинтересованность к занятиям наблюдалась при использовании сразу всех направлений. При плохом самочувствии, настроении или повышенной усталости, занятия могли проводиться с исключением, например, громких звуков или активных движений. В некоторых случаях наблюдалась большая заинтересованность к новым инструментам, игрушкам, предметам или к альтернативным способам взаимодействия с предметами. Так, например, создавались ритмические ряды при помощи кухонной утвари разного состава (металлические ковши, стеклянные бокалы, деревянные миски и лопатки, различные крупы в разнообразных емкостях, и пр.). Создание картин и начертание деталей при помощи магнита и мелких деталей. Хожение по пледу с наполнением в виде гранул пенополистерола.

Индивидуализация процесса обучения способствует более эффективной коррекции имеющихся недостатков речевого развития. Систематичность логопедического воздействия по развитию всех сторон речи (фонетической, фонематической, лексической и грамматической), также способствует эффективности развития умений и совершенствованию навыков связного высказывания.

На основе анализа динамики развития связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в ходе контрольного эксперимента были выявлены положительные результаты. Все обследуемые смогли достичь высоких результатов по проведенному обследованию.

Таким образом, можно сделать вывод, что запланированная и проведенная коррекционная работа по развитию умений и совершенствованию навыков связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством арт-терапии, показала свою эффективность.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абалмазова Л. В. Применение методов нейростимуляции в логокоррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Материалы XV Международной научно-практической конференции «Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации». 2021. С.143-145.
2. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие. М., 2000. 400 с.
3. Артемьева И. В. Развивающие игры на занятиях для детей 4-5 лет с нарушением речи // Логопед. 2015. №7. С. 31-35.
4. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учеб. пособие. М., 2007. 224 с.
5. Бакеева Л. Р. Арт-технологии: специфика применения в образовании // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». 2019. С. 95-98.
6. Баликоева М. В., Тубеева Ф. К. Условия совершенствования связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи. // Наука. Образование. Современность. 2020. №1-2. С. 79-84.
7. Болотова Н. П. Инновационные направления работы в педагогической деятельности // Материалы IV Международной научной конференции. 2013. С. 72-77.
8. Васильева М., Юнг Т. О развитии творческого потенциала дошкольников // Дошкольное воспитание. 2006. № 2. С. 9-17.
9. Васильева Н. В. Развивающее занятие с Арт-терапией «Пейзаж моего настроения» // Сборник Международной научно-практической конференции. 2015. С. 19-21.
10. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. М., 2005. 384 с.
11. Власенко И. Т. Проблемы логопедии и принципы анализа речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи // Дефектология. 1988. №4.
12. Волосовец Т. В. Преодоление общего недоразвития речи у



дошкольников : учеб.-метод. пособие. М., 2007. 224 с.

13. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 352 с.
14. Вялкова Г. Н., Улитенко Т. В. Арт-терапия: теория и практика. М., 2012. 115 с.
15. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. М., 2005. 320 с.
16. Герасимова А. В., Николаева А. Э. Арт-терапия как средство коррекции нарушений коммуникативного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2022. №22 (417). С. 510-512.
17. Главы I, II, III, VIII. Основы теории и практики логопедии. Левина Р. Е. [и др.]. М., 1967. 173 с.
18. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие. М., 2005. 351 с.
19. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М., 2004. 166 с.
20. Голуб Б. А. Основы общей дидактики : учеб. пособие. М., 1999. 96 с.
21. Градусова А. И., Проглядова Г. А. Развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед в детском саду. 2018. №4. С. 4-8.
22. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : метод. пособие. М., 2005. 96 с.
23. Гусева Д. И. Особенности логопедической работы с детьми, имеющими нерезко выраженное общее недоразвитие речи // Вестник науки и образования. 2017. №7 (31). С. 58-61.
24. Дубинская Е. Методы арт-терапии в работе с дошкольниками // Дошкольное воспитание. 2015. № 5. С. 27-29.
25. Епифанцева Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога. Ростов-на-Дону, 2007. 486 с.
26. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: дети с общим недоразвитием речи. М., 1985. 112 с.

27. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 1990. 239 с.
28. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по креативной терапии. СПб., 2003. 400 с.
29. Зотеева О. С. Изучение особенностей связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Наука вчера, сегодня, завтра. 2017. №1 (35). С. 36-47.
30. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М., 1998. 280 с.
31. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми. СПб., 2007. 160 с.
32. Колосова Г. Н. Рабочая программа по развитию речи детей с ОНР старшего дошкольного возраста. СПб., 2011. 23 с.
33. Колягина В. А. Арт-терапия и арт-педагогика для дошкольников: учеб.-метод. пособие. М., 2016. 164 с.
34. Короткова Э. П. Беседа как средство развития речи у детей дошкольного возраста. М., 1977. 62 с.
35. Ладыженская Т. А. Живое слово: устная речь как средство и предмет обучения. М., 1986. 127 с.
36. Лазарева Ю. В., Рудакова А. Е. Арт-терапия как средство развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста // Научный диалог. 2018. №6. С. 251-264.
37. Лалаева Р. И. Логопедия в таблицах и схемах : учеб. пособие. М., 2012. 216 с.
38. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб., 1999. 160 с.
39. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб., 2003. 256 с.
40. Левина И. Р., Сафронова А. А. Арт-терапия в образовательной деятельности дошкольников // Вестник башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2018. № 1. С. 73-80

41. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1964. 367 с.
42. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
43. Логопедия. Л. С. Волкова [и др.]. М., 2008. 703 с.
44. Ломакина Г. Р. Сказкотерапия. Воспитываем, развиваем, освобождаем ребенка от психологических проблем. М., 2010. 158 с.
45. Лучинина О. А. Личностно-ориентированная музыкальная психокоррекция. Астрахань, 2013. 178 с.
46. Львов М. Р. Основы теории речи: учеб. пособие. М., 2002. 245 с.
47. Мерзлякова В. П., Одинец Л. К. Развитие лексико-грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи при помощи сказок на логопедических занятиях // Логопедия. 2016. №4. С. 36-39.
48. Мигунова В. С., Отева Н. И. Изучение лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи // Обзор педагогических исследований. 2020. №4. С. 80-87.
49. Митченко А. П. Особенности монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития // Аллея Науки. 2018. №5 (21). С. 213-216.
50. Насибуллина А. Д. Игровая обучающая ситуация как средство развития активного словаря у старших дошкольников с ОНР // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2022. №5. С. 345-351.
51. Нуриева А. Р. Арт-терапия в работе с детьми дошкольного возраста // Международная научно-практическая конференция «Проблемы современного педагогического образования». 2018. №61-3. С. 142-146.
52. Орлова Т. В. Алгоритм использования дидактических игр для развития словесно-логического мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. 2020. №46 (336). С. 428-430.
53. Писарева А. А. Развитие детской речи // Антропологические и психолого-педагогические аспекты обучения и воспитания. 2016. №1 С. 83-87.

54. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону, 2002. 448 с.
55. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие. М., 1973. 272 с.
56. Рахимова С. Н. Индивидуально-дифференцированный подход к коррекции нарушений произносительной стороны речи у дошкольников // Логопедия. 2016. №4(14). С. 51-57.
57. Реука Я. Д. Использование арт-терапии в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрическими расстройствами // Вопросы педагогики. 2020. №6-1. С. 272-275.
58. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2017. 720 с.
59. Сазанова Т. В., Устюгова И. А. Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. 2022. №50 (445). С. 430-433.
60. Салтыкова-Волкович М. В. Арт-терапия в работе с детьми. Гродно, 2016. 86 с.
61. Селиверстов В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда. М., 1997. 400 с.
62. Служивая М. А. Логопедические сказки как средство формирования просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Студенческий вестник. 2020. №27-1 (125). С. 31-32.
63. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста. М., 1979. 223 с.
64. Степанова А. В., Жданова С. Н. Арт-технологии в социализации учащихся // Материалы IX Международной научно-практической конференции «Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии». 2016. С. 95-98.
65. Твардовская А. А. Логопсихология. Казань, 2014. 46 с.
66. Ткач Р. М. Сказкотерапия детских проблем. СПб., 2008. 118 с.
67. Ткаченко Т. А. В первый класс без дефектов речи. СПб., 1999. 112 с.
68. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-

метод. пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.

69. Ушаков К. Г. Детская психиатрия. М., 1973. 392 с.
70. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. М., 2001. 256 с.
71. Фадеева Н. Н. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами дидактических игр // Логопедия. 2016. №4 (14). С. 3-6.
72. ФГОС ДО : офиц. текст. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 04.10.2021).
73. Филичева Т. Б. Нарушения речи у детей : метод. пособие. М., 1993. 232 с.
74. Филичева Т. Б. Четвертый уровень недоразвития речи. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М., 1999. 17 с.
75. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. М., 1991. 44 с.
76. 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.
77. Фомичева М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие. М., 2002. 200 с.
78. Фролова Т. С. Развитие связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи как одно из главных условий их подготовки к школьному обучению // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе. 2022. №38. С. 128-136.
79. Харламова Т. А. Значение развития моторики у детей с речевой патологией // Логопедия. 2016. №4(14). С.27-29.
80. Хватцев М. Е. Логопедия : учеб. пособие. М., 1937. 299 с.
81. Ходоров Д. Танцевальная терапия и глубинная психология: Движущее воображение. М., 2009. 221 с.
82. Чувилина О.Н. Приемы обучения пересказу дошкольников с ОНР //

Вопросы педагогики. 2018. №3. С. 128-130.

83. Шанер-Воллес К. Языковое развитие ребенка: коммуникация между детьми и между детьми и взрослыми // Психолог в детском саду. 2011. № 2.

84. Ширяева М.А. Формирование коммуникативно-речевых навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами сюжетно-ролевой игры // Логопедия. 2016. №4(14). С. 10-13.

85. DeVore S., Russell K. Early Childhood Education and Care for Children with Disabilities: Facilitating Inclusive Practice // Early Childhood Education Journal. 2007. № 35. P. 189-198.

86. Dlimbetova B.S. Psychological study of higher mental functions of students with general underdevelopment of speech (gus) // Life Science Journal. 2014. №11. P. 417-420.

87. Kirilina E. Features of the sound pronunciation at the general underdevelopment of the speech // Студенческий журнал. 2021. №19-6 (147). С. 18-19.

88. Okuneva E. N. Domestic and foreign methods of teaching children with general speech underdevelopment // Молодой ученый. 2022. №48(443). С. 500-502.

89. Rogers N. Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств : пер. с англ. А. Б. Орлов. М., 2015. 442 с.

90. Shibanova G. I. Some aspects of predicative vocabulary formation in preschool children with general speech underdevelopment // Евразийский Союз Ученых. 2020. № 8-2 (77). С. 33-34.

91. Xu Y. Empowering Culturally Diverse Families of Young Children with Disabilities: The Double ABCX Model // Early Childhood Education Journal. 2007. № 34. P. 431-437.

92. Ybytayeva A. L. Ways to develop coherent speech in children with general speech underdevelopment // Научный альманах. 2020. №4-2(66). С. 162-166.