

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

**Формирование связной речи у старших дошкольников с общим
недоразвитием речи III уровня (на материале описательных рассказов)**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Баталова Ульяна Владимировна
Обучающийся ЛПП–2241з гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Костюк Анна Владимировна
канд. пед. наук, доцент кафедры

подпись

Екатеринбург 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	9
1.1. Становление связной речи у детей в процессе онтогенеза.....	9
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	13
1.3. Характеристика связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	19
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	26
2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента.	26
2.2. Анализ результатов логопедического обследования старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	31
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ОПИСАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ).....	47
3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организации работы по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	47
3.2. Содержание логопедической работы по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (на материале описательных рассказов).....	52
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	68

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Развитие речи у детей играет ключевую роль в их психическом и социальном развитии. Этот процесс приобретает особую значимость в старшем дошкольном возрасте, когда ребёнок готовится к началу школьного обучения. Тем не менее, дети с общим недоразвитием речи (ОНР) испытывают определенные сложности в формировании связной речи, что делает необходимым особое внимание со стороны педагогов и специалистов [26].

Согласно современным научным данным, общее недоразвитие речи (III уровень) характеризуется нарушением лексико-грамматических структур, ограниченным запасом слов, трудностями в построении предложений и связных высказываний. Эти особенности создают препятствия для полноценного общения ребенка с окружающим миром, что может негативно сказаться на его дальнейшем обучении и социальной адаптации [53].

На основе анализа литературных источников по проблеме формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня было установлено, что развитие связной речи является одной из ключевых задач коррекционной работы с детьми данной категории. Исследования показывают, что дети с ОНР III уровня испытывают трудности в построении логичных, последовательных высказываний, использовании сложных синтаксических конструкций и лексического разнообразия. Поэтому важной частью педагогического процесса становится целенаправленная работа над развитием всех компонентов речевой деятельности, включая фонетико-фонематическую сторону, лексику, грамматический строй и связность высказывания.

Исследуемой темы обусловлено потребностью в разработке действенных методик формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) посредством применения описательных рассказов. Описательный рассказ представляет собой одну из наиболее

трудных форм устной речи, поскольку требует от ребёнка умения последовательно и логично выстраивать изложение, используя обширный словарный запас и разнообразные грамматические конструкции.

Уже давно известно, что к старшему дошкольному возрасту становятся заметными значительные расхождения в уровне речевого развития детей. Основной целью развития связной речи ребёнка на этом этапе выступает совершенствование его навыков монологического высказывания. Эта цель достигается через разные формы речевой активности: пересказ известных литературных произведений, составление описаний предметов, объектов и природных явлений, создание различных типов творческих рассказов, овладение формами рассуждений, а также придумывание историй по одной картинке или серии сюжетных изображений [27].

Формирование связной речи является одной из ключевых задач дошкольного образования, особенно важной для детей с особыми образовательными потребностями, к которым относится и общее недоразвитие речи (ОНР). В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), утвержденным Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 21 января 2021 года № 31, особое внимание уделяется развитию коммуникативных навыков и речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста. Это включает в себя формирование умений строить связный рассказ, выражать свои мысли ясно и последовательно, а также использовать разнообразные языковые средства для описания объектов и событий [34].

В рамках реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ и других нормативных актов, направленных на обеспечение доступности качественного образования для всех категорий граждан, вопросы коррекции и развития речи у детей с ОНР приобретают особую значимость. У детей с ОНР III уровня речевое развитие значительно отличается от нормы, что

может затруднять процесс социализации и дальнейшего обучения в школе [35].

Любые дефекты речевых способностей, будь то проблемы с правильным произношением звуков, подбором слов, построением предложений или пониманием смысла сказанного, неизбежно проявляются в связной речи. Особенно ярко эти нарушения становятся заметны при необходимости составления описаний, где требуется детально и последовательно изложить информацию о предмете, событии или человеке.

Современные исследования показывают, что использование описательных рассказов как метода формирования связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня способствует улучшению их речевых навыков, повышению уровня понимания окружающего мира и укреплению межличностных связей. Таким образом, изучение данной темы актуально как с точки зрения теории и практики коррекционной педагогики, так и с позиции соблюдения требований государственных стандартов и программ, направленных на поддержку детей с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно определению С. Л. Рубинштейна, связной считается такая речь, которую можно понять исходя из её непосредственного смыслового наполнения. Как отмечает Л. С. Выготский, в процессе освоения речи ребёнок движется от частного к общему: сначала он осваивает отдельные слова, затем начинает комбинировать два-три слова, после чего переходит к простым предложениям, а впоследствии – к более сложным конструкциям. Завершающим этапом этого процесса становится связная речь, представляющая собой последовательность развернутых предложений. Грамматические связи внутри предложений и между ними отражают взаимосвязи и отношения, существующие в реальной жизни.

Формирование связной речи у детей дошкольного возраста и факторы, влияющие на её развитие, были предметом исследований таких учёных, как Е. И. Радина, Э. П. Короткова, В. В. Гербова и Н. М. Крылова. Эти

исследования были дополнены работами Н. Г. Смольниковой, посвящёнными развитию структуры связного высказывания у старших дошкольников, а также исследованиями Э. П. Коротковой, касающимися индивидуальных особенностей овладения различными функциональными типами текстов в дошкольном возрасте. Кроме того, всесторонне изучаются методики и подходы к обучению связной речи дошкольников. Так, С. А. Ушаков и Е. А. Смирнов предлагают использовать серию сюжетных картинок для стимулирования развития связной речи, тогда как В. В. Гербова подробно описывает возможности применения картинок в процессе обучения рассказыванию. Л. В. Ворошнина акцентирует внимание на роли связной речи в развитии детского творчества.

Объект исследования – состояние моторики, устной речи, фонематических процессов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования – процесс формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на материале описательных рассказов.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание логопедической работы по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на материале описательных рассказов, и оценить его эффективность.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме исследования: описать онтогенез устной речи у детей дошкольного возраста, дать психолого-педагогическую характеристику старших дошкольников с ОНР III уровня, изучить специфические особенности связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

2. Произвести подбор диагностических методик, организовать и провести констатирующий эксперимент по изучению проявлений общего недоразвития речи у дошкольников, проанализировать его результаты в

качественном и количественном аспектах.

3. Теоретически обосновать, разработать содержание коррекционного воздействия, направленного на формирование связной речи.

4. Провести контрольный эксперимент для оценки эффективности коррекционного воздействия, экспериментально апробировать.

Гипотеза: предполагаем, что процесс формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на материале описательных рассказов будет эффективным, если будет учитывать не только структуру речевого нарушения и клиническую форму речевой патологии, но и осуществляться с опорой на различные наглядные пособия и специально подобранные упражнения.

Теоретико-методологической: основой исследования является:

1. Представления о закономерностях речевого развития, детей дошкольного возраста, выдвинутые в трудах Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, Ф. А. Сохина, А. М. Шахрановича.

2. Методика изучения и развития связной речи в работе отечественных авторов В. П. Глухов, В. К. Воробьева, Т. А. Ткаченко.

3. Методики преодоления на развитие речи и подходы коррекционной работе при общем недоразвитии речи в работах Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной.

Методы исследования:

1. *Теоретический:* анализ специальной литературы по проблеме формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

2. *Эмпирический:* проведение констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента.

3. *Аналитический:* качественно-количественная обработка результатов, полученных в ходе проведения констатирующего и контрольного эксперимента.

Теоретическое значение: проанализирована литература по

проблеме связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, на основе литературы и сделана описание, что развитие связной речи исследование заключается в работе, использовались труды известных психологов, педагогов и следователей, таких как Л. С. Выготский, Р. Е. Левина и др.

Практическая значимость: в ходе эксперимента подтверждено, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с легкой степенью псевдобульбарной дизартрией, присутствуют нарушение всех компонентов речевого развития. Определены основные направления и содержания логопедической работы по формированию связной речи на материале описательных рассказов, а также разработан календарно-тематический план в реализации выпускной квалификационной работе, проведены и разработаны конспекты и игры.

Экспериментальная база исследования проходила в МАДОУ детский сад комбинированного вида №2 «Родничок» г. Серова.

Структура выпускной работы исследование состоит из введения, трёх глав, заключения, списка источников и литературы, приложения.

В первой главе теоретические изучения основы связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, во второй главе прописывается организовано нами констатирующий эксперимент и анализ его результата у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Третья глава включает нашу работу в организации и теоретическом обосновании по коррекции связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1. Становление связной речи у детей в процессе онтогенеза

Связная речь является одним из основных показателей речевого развития ребёнка и играет важную роль в его социализации. Она представляет собой развёрнутое, логически последовательное и грамматически оформленное высказывание, которое обеспечивает общение и взаимопонимание между людьми [10].

Если провести сравнение между развитием речи у детей без патологий и у тех, кто сталкивается с речевыми трудностями, можно обнаружить определённые параллели. Об этом подробно писал А. Н. Гвоздев в своём труде «Вопросы изучения детской речи». Он также выделил три ключевых этапа в процессе речевого развития, а именно:

- Первый уровень можно сравнить с начальным этапом, который Александр Николаевич Гвоздев обозначил как «Однословное предложение. Предложение из двух слов-корней». Для него характерно полное отсутствие стандартных языковых средств общения.

- На втором уровне наблюдается появление фразовой речи. Этот этап соответствует периоду «Усвоение грамматической структуры предложения».

- Третий уровень отличается наличием связной фразовой речи, хотя она по-прежнему содержит многочисленные ошибки в лексике, грамматике и произношении. Этот этап совпадает с периодом овладения ребёнком морфологическими структурами языка [10].

В процессе онтогенеза связная речь проходит несколько этапов становления, которые тесно связаны с общим развитием ребёнка и формированием его когнитивных функций. В этом параграфе мы рассмотрим

основные этапы и закономерности становления связной речи в детском возрасте.

Этапы становления связной речи:

1. Начальный этап (от 0 до 1 года). На данном этапе происходит формирование предпосылок для развития связной речи. Этот период является фундаментом для дальнейшего речевого развития ребёнка.

В первые месяцы жизни ребёнок начинает издавать первые звуки, такие как «а», «у», «м» и другие. Эти звуки являются основой для формирования артикуляции и произношения более сложных звуков в будущем [16].

Постепенно ребёнок осваивает интонацию и ритм речи, что позволяет ему выражать свои эмоции и желания. Он также начинает понимать речь окружающих и реагировать на неё. Например, он может улыбаться в ответ на ласковые слова или плакать, когда слышит строгий тон.

Важным аспектом начального этапа является развитие слухового восприятия. Ребёнок учится различать звуки речи и понимать их значение. Это помогает ему в дальнейшем осваивать новые слова и фразы.

Также на этом этапе формируется пассивный словарный запас ребёнка. Он начинает узнавать и понимать слова, которые произносит взрослый. Хотя ребёнок ещё не может активно использовать эти слова в своей речи, они становятся основой для будущего активного словарного запаса.

2. Преддошкольный этап (от 1 до 3 лет). На данном этапе ребёнок начинает активно использовать слова и фразы для общения. Этот период характеризуется быстрым развитием речи и формированием основных речевых навыков.

В возрасте около года ребёнок произносит свои первые осознанные слова, которые постепенно начинают складываться в простые фразы. Он учится строить предложения, используя сначала двухсловные конструкции, а затем переходя к более сложным [30].

Одним из важных достижений этого этапа является формирование

фонематического восприятия. Ребёнок учится различать звуки речи и понимать их значение, что помогает ему в дальнейшем осваивать новые слова и правильно произносить звуки.

Также на этом этапе активно развивается активный словарный запас ребёнка. Он начинает использовать больше слов для выражения своих мыслей и желаний. Хотя многие слова ещё могут быть искажены или не полностью сформированы, ребёнок продолжает учиться и расширять свой словарный запас.

Кроме того, на дошкольном этапе формируется грамматическая структура речи. Ребёнок начинает осваивать правила построения предложений и использования грамматических конструкций. Это важный шаг в развитии связной речи, который позволяет ребёнку выражать свои мысли более точно и ясно [2].

Дошкольный этап (от 3 до 7 лет). Этот этап характеризуется активным развитием связной речи. Ребёнок учится пересказывать тексты, составлять рассказы по картинкам и описывать события. Также на этом этапе формируются навыки диалогической речи, которая является основой для общения с другими людьми [40].

В возрасте 3–4 лет дети уже могут составлять небольшие рассказы о своих игрушках, семье, друзьях или событиях из своей жизни. Они учатся использовать различные части речи, такие как прилагательные, наречия и местоимения, что позволяет им более точно выражать свои мысли.

К 4–5 годам дети начинают понимать и использовать сложные синтаксические структуры, такие как сложносочинённые и сложноподчинённые предложения. Они также учатся составлять рассказы по серии картинок, что требует от них умения логически связывать события и передавать их последовательность [40].

Важным достижением дошкольного этапа является развитие диалогической речи. Дети учатся слушать собеседника и отвечать на его вопросы, что способствует формированию навыков общения и

взаимодействия с другими людьми. Они также начинают понимать правила ведения диалога и учатся поддерживать разговор.

Кроме того, на дошкольном этапе формируется фонематическое восприятие, которое является основой для правильного произношения звуков. Дети учатся различать звуки речи и понимать их значение, что помогает им в дальнейшем осваивать новые слова и правильно произносить звуки [51].

Школьный этап (от 7 до 17 лет). На этом этапе связная речь продолжает развиваться, но уже на более высоком уровне. Ребёнок учится писать сочинения, изложения и другие виды письменных работ. Также на этом этапе развиваются навыки монологической речи, которые необходимы для публичных выступлений и презентаций [10].

В возрасте 7–10 лет дети начинают активно осваивать письменную речь. Они учатся составлять небольшие рассказы и эссе на заданные темы. Это требует от них умения логически мыслить и последовательно излагать свои мысли на бумаге.

К 10–12 годам дети уже могут писать более сложные сочинения и изложения. Они начинают использовать различные стили речи в зависимости от цели и аудитории. Например, они могут писать научные работы в научном стиле или создавать художественные произведения в художественном стиле [40].

Важным достижением школьного этапа является развитие навыков монологической речи. Дети учатся выступать перед аудиторией и презентовать свои идеи. Они также начинают понимать важность правильной интонации, темпа и громкости речи для эффективного общения.

Кроме того, на школьном этапе продолжается развитие диалогической речи. Дети продолжают учиться слушать собеседника и отвечать на его вопросы, что способствует формированию навыков общения и взаимодействия с другими людьми. Они также продолжают развивать фонематическое восприятие, которое является основой для правильного

произношения звуков.

Таким образом, начальный этап является важным периодом в становлении связной речи у детей. В это время закладываются основы для дальнейшего развития речи и формирования коммуникативных навыков.

В дошкольном этапе ребёнок активно учится использовать речь для общения, осваивает новые слова и грамматические конструкции, что способствует развитию его коммуникативных навыков и формированию основы для дальнейшего речевого развития.

На дошкольном этапе ребёнок продолжает учиться использовать речь для общения, осваивает новые слова и грамматические конструкции, что способствует развитию его коммуникативных навыков и формированию основы для дальнейшего речевого развития.

На школьном этапе ребёнок продолжает учиться использовать речь для общения, осваивает новые слова и грамматические конструкции, что способствует развитию его коммуникативных навыков и формированию основы для дальнейшего речевого развития.

Каждый этап становления связной речи имеет свои особенности и задачи, которые необходимо учитывать при работе с детьми. Важно помнить, что развитие связной речи – это непрерывный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни человека.

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

А. Р. Лурия подчеркивал, что между речью и общими психологическими аспектами индивида, такими как когнитивная деятельность, личностные особенности и поведение, существует тесная взаимосвязь [30, С. 102.].

Исходя из сказанного, можно заключить, что становление личности, развитие психики, познавательных способностей и поведения ребёнка тесно

связано с уровнем его речевого развития.

Логопед при этом выстраивает комплексную коррекционную работу, охватывающую различные аспекты образования. Внимание педагога направлено не только на речевые навыки, но также на неречевые процессы, личностные характеристики ребёнка и его социальную среду [52].

Обычно, когда речевое развитие, как основной фактор, нарушено в большей степени, это чаще сопровождается значительными расстройствами личности и когнитивной сферы, выступающими в роли вторичных нарушений.

Как упоминалось ранее, общее недоразвитие речи может иметь разные причины, однако для этого состояния характерны общие, типичные проявления, что указывает на системный характер нарушения речевых функций [5].

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) часто характеризуются следующими особенностями: они начинают говорить лишь после достижения трёхлетнего возраста, имеют ограниченный словарный запас, не соответствующий возрастной норме, допускают аграмматизмы в речи, испытывают трудности со звукопроизношением, нарушают ритмико-слоговую структуру слов, затрудняются при распространении простых предложений и построении сложных конструкций [3].

В соответствии с темой исследования обратимся к общему недоразвитию речи (далее ОНР), и проанализируем характерные черты речи дошкольников с этим диагнозом, а также сопутствующие проблемы в их психологическом развитии [31].

Общее недоразвитие речи (ОНР) может наблюдаться и у детей с различными формами речевой патологии, такими как алалия, афазия, ринолалия и дизартрия. У всех этих детей часто отмечаются одновременно ограниченный словарный запас, дефекты в фонетико-фонематическом развитии и ошибки в грамматическом построении речи [13].

Первые слова у таких детей обычно начинают появляться лишь после

трёхлетнего возраста, иногда даже ближе к пяти годам. Их речь отличается низкой понятностью, наличием аграмматизмов и множеством фонетических ошибок [37].

Р. Е. Левина показала, что когда у ребёнка развиваются новые языковые способности, усиливается речевая активность, меняется мотивация использования речи и её смысловое содержание, можно утверждать, что происходит переход от одного уровня речевого развития к другому [8].

На первом уровне речевого развития устная речь либо отсутствует, либо находится в зачатке, а активный словарь ограничен бытовыми словами и звукоподражаниями. Речь бедна морфологическими элементами, и понять её могут лишь близкие. На втором уровне, согласно Р. Е. Левиной, увеличивается речевая активность, появляется фразовая речь, но она остаётся искаженной. Словарь обогащается за счёт разных частей речи, однако сохраняется аграмматизм и трудности восприятия обращённой речи [41].

На третьем уровне речевого развития отмечается улучшение в устранении ошибок лексико-грамматического и фонематического характера. Речь у этой категории детей, как правило, становится более развёрнутой [2].

Тем не менее, остаются и некоторые недостатки:

- Неточность употребления слов;
- Неполное понимание значений многих слов;
- Недостаточно сформированные грамматические формы и категории языка.

Активный словарь включает в себя преимущественно часто используемые существительные и глаголы. Менее распространены прилагательные и слова, обозначающие действия и качества предметов.

Среди возникающих трудностей выделяются сложности в подборе однокоренных слов и образовании новых слов. В грамматическом строе отмечаются ошибки в использовании предлогов, согласовании различных частей речи и построении предложений [19].

Также у этой группы детей наблюдаются нарушения

звукопроизношения, которое зачастую не соответствует возрастным нормам. Они испытывают затруднения в различении звуков, путают звуки, похожие по звучанию, и допускают искажения в звуковой структуре слов [48].

При связном высказывании у таких детей можно отметить отсутствие четкости, изложение не последовательно. Чаще всего отражается внешняя сторона явления, а признаки и причинно-следственные отношения не учитываются [42].

У многих детей можно отметить нарушения в работе артикуляционного аппарата. Отмечается изменения мышечного тонуса в речевой мускулатуре. Проблематичным является дифференциация тонких артикуляционных движениях. Также можно отметить ограниченность произвольных движениях и работы мелкой моторики пальцев рук.

Многие исследователи, занимающиеся изучением общего недоразвития речи у детей, считают, что трудности, возникающие у таких детей при выполнении когнитивных задач, являются вторичными по отношению к проблемам в развитии устной речи. Обычно у этих детей сохраняется познавательная активность, способность к предметно-практическим и трудовым действиям. Однако отдельные стороны мышления могут отличаться особенностями:

- Несформированность некоторых понятий;
- Замедленные мыслительные процессы;
- Сниженная самоорганизация.

Снижение мотивации к общению у детей с ОНР III уровня может быть обусловлено различными факторами.

Во-первых, из-за трудностей в выражении своих мыслей и чувств дети могут избегать общения, что приводит к уменьшению практики и замедлению развития связной речи. Они могут чувствовать себя неуверенно или стесняться говорить, опасаясь сделать ошибку или быть непонятыми.

Во-вторых, снижение мотивации может быть связано с негативным опытом общения. Если дети сталкиваются с насмешками, критикой или

непониманием со стороны сверстников или взрослых, это может привести к снижению желания общаться. В результате дети начинают избегать социальных контактов, что ещё больше усугубляет ситуацию [39].

В-третьих, у детей с ОНР может быть снижена потребность в общении из-за ограниченного словарного запаса и грамматических ошибок. Это затрудняет понимание их высказываний другими людьми, что может вызывать разочарование и снижение уверенности в себя [39].

Е. Ф. Соботович подчёркивал важность учёта сопутствующих нарушений неречевых процессов.

Несмотря на наличие достаточных предпосылок для овладения мыслительными операциями, соответствующими их возрасту, эти дети отстают в развитии наглядно-образного и особенно словесно-логического мышления. Освоение анализа, синтеза, сравнения и обобщения без специальной помощи представляет для них сложность [29].

Воображение у детей с общим недоразвитием речи изучал В. П. Глухов. В ходе исследования он применял рисуночные тесты как показатель творческих способностей. Глухов обнаружил, что продуктивность воображения у таких детей ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. Дети с ОНР склонны к копированию окружающих предметов и образцов, повторению собственных рисунков или уклонению от выполнения заданных условий [25].

Исследование детей с ОНР методом теста Роршаха, где требуется описать впечатления от пятен разной формы и цвета, показало, что их ответы отличаются упрощённостью и содержат грамматические ошибки, что свидетельствует о бедности словарного запаса.

Т. С. Овчинникова в своём исследовании выявила специфические особенности воображения у детей с ОНР III уровня и дизартрией:

- Низкая мотивация;
- Бедность познавательного интереса;
- Недостаточный объём общих знаний о мире;

- Отсутствие целенаправленности;
- Нестабильные связи между зрительной и вербальной сферами.

Одним из важнейших условий развития психомоторных навыков является полноценная коммуникация, включая участие речи. Авторы Г. И. Ангушев и Г. Рилей уточняют связь речи с общей моторикой, утверждая, что речь страдает в первую очередь как самый тонкий координационный двигательный акт.

Т. С. Овчинниковой, Н. А. Рычковой, Г. А. Волковой, Б. И. Шостака, Е. Ф. Архиповой, И. А. Смирновой, Е. Н. Винарской, Г. В. Геровец ими было отмечено, что из-за поражения ЦНС, детям присуще и отставание в двигательной сфере. Это отставание характеризуется в плохой координации, неуверенности в выполнении дозированных движений, снижение скорости и ловкости выполнения. Часто встречаются трудности выполнения движений по словесной инструкции [43].

Если сравнивать детей с ОНР и с нормальным развитием, то можно заметить нарушения в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам.

Это характерно в нарушении последовательности этапов, опускании составных его частей. Также заметны нарушения в координации пальцев рук, у таких детей плохо развита мелкая моторика, отмечается медлительность и застревание в одной позе [11].

При наличии неврологических нарушений у детей могут проявляться различные изменения поведения, зависящие от характера и локализации поражения нервной системы. Дети становятся чрезмерно активными, им сложно сосредоточиться на одном занятии, они легко отвлекаются. Частые перепады настроения: ребенок может быстро переходить от радости к слезам без видимой причины. Некоторые дети начинают проявлять агрессию по отношению к окружающим, могут кричать, драться, ломать вещи. В некоторых случаях дети могут становиться замкнутыми, избегать общения со сверстниками и взрослыми.

Нервозность, суетливость, двигательное беспокойство, агрессивность, повышенная конфликтность характерны для детей с ОНР III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Н. Я. Михайленко отмечает, что у других детей напротив, можно отметить появление тревожности, фобии, пониженный фон настроения и недостаточная экспрессивность, такие дети чаще всего недостаточно общительны в силу несформированности коммуникативно-речевых навыков, мало инициативны, неуверенные в себе [33].

Из изложенного следует вывод: дошкольники с ОНР сталкиваются с недоразвитием неречевых психических функций, таких как внимание, восприятие, память и мышление, которые взаимосвязаны с развитием речи. Для этих детей характерны как типологические, так и индивидуальные особенности состояния речевых и неречевых психических функций.

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

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это речевое расстройство, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики и грамматики. ОНР III уровня характеризуется наличием развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [49].

При характеристике детей с общим недоразвитием речи (ОНР) выявляется комплекс специфических черт, отличающих их от обычно развивающихся сверстников. К таким особенностям относятся следующие:

- Позднее появление первых слов и простых предложений;
- Низкая степень понятности речи окружающим вследствие ярко выраженного аграмматизма;
- Ограниченность словарного запаса;
- Незавершенность формирования фонетической системы языка;

- Затруднения как в экспрессивной, так и в импрессивной речи;
- Недостаточный уровень речевой активности, который без целенаправленного обучения не достигает возрастных норм.

Связная речь является одним из основных показателей речевого развития ребёнка. Она представляет собой развёрнутое изложение определённого содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно [47].

Подробнее рассмотрим особенности связной речи у детей с ОНР III уровня.

Ограниченный словарный запас. Дети с ОНР могут испытывать трудности в подборе слов, что затрудняет построение связных высказываний. Они могут использовать одни и те же слова и фразы, что делает их речь однообразной и неинтересной.

Словарный запас – это совокупность слов, которые человек понимает и использует в своей речи. У детей с ОНР III уровня словарный запас может быть ограничен по нескольким причинам:

Дети с ОНР могут испытывать трудности в усвоении новых слов, особенно если они относятся к редким или сложным категориям. Это может быть связано с нарушением восприятия и обработки информации, а также с недостаточным общением с окружающими людьми [14].

Даже если дети с ОНР знают определённые слова, они могут неправильно использовать их в контексте. Например, они могут путать синонимы или антонимы, что приводит к искажению смысла высказывания.

Активный словарь – это набор слов, которые ребёнок использует в своей повседневной речи. У детей с ОНР активный словарь может быть бедным, что затрудняет построение связных высказываний. Они могут использовать одни и те же слова и фразы, что делает их речь однообразной и неинтересной [44].

Детям с ОНР может быть трудно подобрать нужные слова для выражения своих мыслей и чувств. Они могут долго думать над ответом или

использовать неправильные слова, что замедляет процесс общения [14].

Иногда дети с ОНР не до конца понимают значения некоторых слов, что может привести к неправильному использованию их в речи. Это также может затруднить понимание их высказываний другими людьми.

Некоторые дети с ОНР испытывают трудности в образовании новых слов с помощью суффиксов и приставок. Это ограничивает их способность создавать новые словосочетания и выражения.

Нарушение грамматического строя речи. У детей с ОНР часто встречаются ошибки в согласовании слов в предложении, в использовании предлогов и падежей. Это может приводить к искажению смысла высказывания.

Грамматический строй речи – это система правил и норм, которые определяют структуру предложений и словосочетаний в языке. У детей с ОНР III уровня грамматический строй речи может быть нарушен по нескольким причинам:

1. Ошибки в согласовании слов. Дети с ОНР могут допускать ошибки в согласовании существительных с прилагательными, числительными и местоимениями. Например, они могут говорить «красивый кошка» вместо «красивая кошка».

2. Неправильное использование предлогов и падежей. Дети с ОНР часто путают предлоги и падежи, что приводит к искажению смысла высказывания. Например, они могут сказать «идти школа» вместо «идти в школу».

3. Проблемы с образованием множественного числа. Некоторые дети с ОНР испытывают трудности в образовании множественного числа существительных. Они могут говорить «много окнов» вместо «много окон».

4. Сложности в построении сложных предложений. Детям с ОНР может быть трудно строить сложные предложения с использованием союзов и союзных слов. Это затрудняет понимание их высказываний другими людьми.

5. Трудности в использовании глаголов. Дети с ОНР иногда

неправильно используют глаголы в разных временах и наклонениях. Это также может привести к искажению смысла.

6. Отсутствие понимания грамматических правил. В некоторых случаях дети с ОНР не понимают грамматических правил, что затрудняет их применение в речи [7].

Трудности в построении логической последовательности изложения. Детям с ОНР может быть трудно организовать свои мысли и выразить их в логичной последовательности. Они могут перескакивать с одной мысли на другую, забывая о чём говорили ранее.

Логическая последовательность изложения – это умение выстраивать свои мысли и идеи в чётком и понятном порядке, чтобы слушатель или читатель мог легко понять суть сообщения. У детей с ОНР III уровня это умение может быть нарушено по нескольким причинам:

Перескакивание с одной мысли на другую. Дети с ОНР могут быстро переключаться между разными идеями, не доводя каждую из них до конца. Это затрудняет понимание их основной мысли.

Повторение одних и тех же идей. Они могут многократно возвращаться к одним и тем же идеям, что делает их речь менее структурированной и более запутанной [12].

Отсутствие чёткой структуры. Детям с ОНР может быть трудно определить начало, середину и конец своего рассказа. Их изложение может казаться бессвязным и хаотичным.

Сложности в переходе от одной части рассказа к другой. Им может быть сложно плавно переходить от одного аспекта истории к другому, что приводит к резким переходам и отсутствию плавности.

Забывание ранее сказанного. Дети с ОНР иногда забывают, о чём говорили ранее, что может привести к противоречиям и непоследовательности в их рассказе.

Неумение пользоваться средствами выразительности. Дети с ОНР не всегда используют интонацию, логическое ударение и другие средства

выразительности, что делает их речь менее эмоциональной и убедительной.

Средства выразительности – это специальные приёмы, которые используются для усиления эмоционального воздействия речи. К ним относятся интонация, логическое ударение, паузы, темп и ритм речи, а также невербальные средства коммуникации (мимика, жесты) [14].

У детей с ОНР III уровня не всегда получается использовать эти средства выразительности в полной мере. Это может быть связано с различными факторами:

Ограниченный словарный запас. Дети могут испытывать трудности в подборе слов, чтобы точно выразить свои мысли и чувства. Из-за этого их речь может звучать монотонно и невыразительно.

Недостаточное понимание значений слов. Иногда дети не до конца понимают значения некоторых слов, что затрудняет использование их в нужном контексте. В результате речь может стать менее точной и выразительной.

Проблемы с грамматическим строем речи. Ошибки в согласовании слов, неправильном использовании предлогов и падежей могут привести к искажению смысла высказывания. Речь становится менее понятной и выразительной [7].

Сложности в понимании и пересказе текстов. Детям с ОНР бывает трудно понять смысл текста и передать его содержание своими словами. Они могут путать детали, пропускать важные моменты.

Сложности в понимании и пересказе текстов у детей с ОНР III уровня могут быть связаны с различными аспектами речевого развития.

Во-первых, ограниченный словарный запас и трудности в подборе слов могут затруднять понимание смысла текста и запоминание деталей. Дети могут не знать значения некоторых слов или использовать их неправильно, что приводит к искажению смысла. Это затрудняет понимание содержания текста и его пересказ своими словами.

Во-вторых, проблемы с грамматическим строем речи могут влиять на

способность детей правильно интерпретировать структуру предложений и понимать отношения между словами. Ошибки в согласовании слов, неправильное использование предлогов и падежей могут привести к неправильному пониманию смысла высказывания.

В-третьих, трудности в построении логической последовательности изложения могут проявляться в непонимании причинно-следственных связей и отношений событий. Детям может быть трудно организовать свои мысли и выразить их в логичной последовательности. Они могут перескакивать с одной мысли на другую, забывать о чём говорили ранее, что затрудняет пересказ текстов [4].

Таким образом, устная речь у детей с ОНР III уровня имеет ряд особенностей и характеризуется нарушениями фонетико-фонематической стороны речи, ограниченным словарным запасом, нарушением грамматического строя речи, трудностями в построении логической последовательности изложения, снижением мотивации к общению, неумением пользоваться средствами выразительности, а также сложностями в понимании и пересказе текстов.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Анализ литературы показал, что становление связной речи – это сложный процесс, который начинается в раннем возрасте и продолжается на протяжении всего дошкольного периода. Он включает в себя развитие словарного запаса, грамматического строя речи, фонематического восприятия и других компонентов языковой системы.

Во втором параграфе была дана клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Отмечено, что эти дети испытывают трудности в усвоении новых слов, образовании грамматических конструкций, понимании и пересказе текстов. У них также снижена мотивация к общению, ограничены навыки использования средств

выразительности.

Третий параграф был посвящён характеристике связной речи именно у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. В нём были выделены основные особенности их связной речи: ограниченный словарный запас, нарушение грамматического строя, трудности в построении логической последовательности изложения, снижение мотивации к общению и другие.

Эти выводы позволяют более точно определить направления коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи III уровня, и разработать эффективные методы и приёмы для развития их связной речи.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.

2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента

Экспериментальное исследование проводилось на базе МАДОУ детский сад комбинированного вида №2 «Родничок», ул. Короленко 1. Констатирующий эксперимент проходил в период с 01.09.2023 по 15.09.2023 г.

В исследовании приняли участие старшие дошкольники в возрасте 5-6 лет в количестве 10 человек (4 девочки и 6 мальчиков). Все дети посещают логопедическую группу. У всех детей по результатам полного логопедического обследования имеют ОНР III уровня, легкую степень псевдобульбарной дизартрии.

Цель констатирующего исследования: изучить сохранные и нарушенные стороны сформированности связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрией и проанализировать полученные результаты.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Подобрать методику логопедического обследования, дидактический материал в зависимости от индивидуальных особенностей старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.
2. Провести обследование формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Провести анализ полученных результатов исследования.

При проведении логопедического обследования, как правило должны быть учтены принципы логопедического воздействия.

Основу данного логопедического обследования составляют принципы

анализа речевой патологии, разработанные Р. Е. Левиной. Она определила три ключевых принципа: принцип развития, системного подхода и учёта взаимосвязи речевых нарушений с другими аспектами психического развития [28].

Принцип развития подчеркивает важность учета индивидуальных особенностей ребёнка в процессе логопедической работы. Индивидуальные черты личности влияют на темп и качество освоения речевых навыков, поэтому их необходимо принимать во внимание при планировании и проведении коррекционных мероприятий [9].

Принцип системного подхода. Согласно данному принципу, анализ речевых нарушений проводится с учётом разных составляющих речевой системы. Оцениваются произносительная сторона речи (звукопроизношение и просодия), фонематические процессы, а также лексический и грамматический строй речи. Специфичность речевого дефекта определяется тем, какие компоненты речевой деятельности были нарушены [1].

Принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи с другими сторонами психического развития. Этот принцип подразумевает исследование взаимосвязей между речью и другими психическими функциями, такими как мышление, память, внимание и восприятие. Речь тесно связана не только с психикой, но и с процессами, происходящими в волевых, сенсорных и интеллектуальных сферах. Этот принцип позволяет выявить пути влияния на психические процессы, участвующие в формировании речевого дефекта, и разработать соответствующие стратегии коррекции [15].

В основе логопедического обследования, помимо принципов анализа речевой патологии, лежат методы педагогической диагностики: изучение медицинской документации, беседы и игры со старшими дошкольниками, наблюдения за ними в процессе игровой и образовательной деятельности.

Для диагностики была выбрана методика обследования детей с нарушением речи Н. М. Трубниковой [38]. Также было использовано при

обследовании наглядное пособие «Альбом для логопеда» О. Б. Иншаковой [18].

Для обследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня мы взяли в основу комплексную методику В. П. Глухова [12], и адаптировали, учитывая особенности развития детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Логопед играет ключевую роль в этом процессе, предоставляя специалистам и родителям информацию о характере речевого расстройства у конкретного ребёнка. Он делится методами и приёмами, которые наиболее эффективны для преодоления выявленных трудностей, и предлагает рекомендации по выполнению домашних заданий, способствующих дальнейшему прогрессу. Важнейшей задачей становится интеграция достигнутых результатов не только в учебные занятия, но и в повседневную жизнь ребёнка, что обеспечивает естественное включение новых речевых навыков в его общение и взаимодействие с окружающими [36].

Как правило вся логопедическая работа начинается со сбора информации на ребенка. Изучения медицинских документов, бесед с родителями, педагогами, которые занимаются с ребенком. Только после сбора информации начиналась работа с ребенком.

В ходе логопедического обследования использовались следующие направления:

1. Общие сведения о ребенке: общий анамнез, раннее психомоторное развитие, речевой анамнез. Данное направление позволяет сделать выводы по пренатальному, натальному и постнатальному периоду.

2. Общая моторика: исследование статической и двигательной координации движений, двигательной памяти, пространственной организации, темпа и ритмического чувства. В ходе исследования отмечается сохранность или нарушение общей моторики.

3. Мелкая моторика: исследование статической и двигательной координации движений. В ходе исследования отмечается сохранность или

нарушение мелкой моторики.

4. Состояние мимики: исследование мышц лба, глаз, щек, символического праксиса и мимических поз. В ходе диагностики отмечается качество выполнения движений, нарушение или сохранность черепно-мозговых нервов.

5. Состояние органов артикуляционного аппарата: исследование двигательной функции губ, челюсти, языка, мягкого нёба, их анатомического строения. Данное направление позволяет сделать выводы о выполнении движений артикуляционного аппарата.

6. Звукопроизношение: исследование произношения различных групп звуков. В ходе диагностики отмечаются нарушения произношения звуков: их замены, искажения, смещения, отсутствия.

7. Просодическая сторона речи: исследование темпа, ритма, интонации голоса, дыхания. В ходе обследования отмечается их сформированность или нарушение.

8. Слоговая структура слова: исследование произношения слогов разного количества. Данное направление позволяет сделать выводы о сформированности или несформированности слоговой структуры слова.

9. Фонематические процессы: исследование различения звуков на слух, выделения их в потоке речи, определения места звуков в слове, их последовательности. В ходе диагностики отмечается сформированность или несформированность фонематического слуха и восприятия.

10. Лексическая и грамматическая сторона речи: исследование пассивного и активного словаря, словообразования, словоизменения, понимания инверсионных конструкций и так далее. В ходе обследования отмечается сформированность или несформированность данных компонентов речи [38].

Содержание диагностических заданий вышеописанных разделов представлено в Приложении 1.

11. Связная речь: обследование проводилось по определённым критериям, где использовались серии заданий, которые включали:

- составление предложений по отдельным сюжетным картинкам;
- составление предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически;
- пересказ небольшого по объему и простого по структуре знакомого детям литературного текста;
- составление рассказа по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой;
- составление рассказа на основе личного опыта.
- составление рассказа-описания объекта по наглядной схеме.

Содержание диагностических заданий представлено в Приложении 2.

Для определения уровня речевого развития необходима количественная оценка. Исходя из содержания направлений логопедического обследования, нами были разработаны критерии оценки выполнения диагностических заданий:

- 3 балла – все задания выполнены правильно; строение речевого аппарата в норме; ребенок хорошо произносит все звуки; называет и показывает все слова; словарь соответствует возрасту; самостоятельно составлены предложения;
- 2 балла – при выполнении заданий допущено 1-2 ошибки; незначительные отклонения в строении речевого аппарата; мономорфный дефект звукопроизношения; названо в пределах 51-76 слов высокой частоты употребления; 66-99 слов низкой частоты употребления; 20-30 обобщающих понятий и слов тематического ряда; не названы 1-3 слова в каждом задании в номинативном, предикативном, адъективном словаре; составление предложений по наводящим вопросам; наблюдается единичный аграмматизм;
- 1 балл – при выполнении заданий допущено 3 и более ошибок; отмечаются нарушения строения речевого аппарата; полиморфный дефект

звукопроизношения; названо в пределах 25-50 слов высокой частоты употребления; 32-65 слов низкой частоты употребления; 9-19 обобщающих понятий и слов тематического ряда; не названы более 3 слов в каждом задании в номинативном, предикативном, адъективном словаре; предложения составлены неправильно; наблюдается аграмматизм.

Таким образом, для проведения констатирующего эксперимента была поставлена цель, были определены задачи для ее решения, описаны принципы. Для диагностики была выбрана методика обследования детей с нарушением речи Н. М. Трубниковой, также было использовано при обследовании наглядное пособие «Альбом для логопеда» О. Б. Иншаковой, для обследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня была взята в основу комплексная методика В. П. Глухова. В ходе логопедического обследования логопед определяет первичный дефект, а также связанные с ним вторичные отклонения, использует дидактический материал в соответствии с возрастом детей, разработанную количественную оценку для определения характера выполнения диагностических заданий.

2.2. Анализ результатов логопедического обследования старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

По окончании обследования мы провели анализ результатов. Подробные свободные таблицы по каждому компоненту представлены в приложении 3, далее давайте рассмотрим подробный анализ полученных результатов

Исследовательская деятельность началась со сбора материала: медицинской и учебной. После чего были проведены беседы с педагогом и родителями детей.

Далее проводилось обследование неречевых и речевых функций по речевой карте Н. М. Трубниковой.

Обследование состояния общей моторики.

Анализ результатов показал, что все старшие дошкольники, за исключением Данила, сохраняют темп выполнения заданий. У Арсения и Виктора сохранна двигательная память.

В ходе изучения двигательной памяти были выявлены нарушения самоконтроля и трудности с переключением движений у Вовы, Кати и Данила. Исследование статической и динамической координации движений показало, что дети старшего дошкольного возраста испытывают сложности с удержанием равновесия, наблюдается покачивание корпуса. Кроме того, они не способны чередовать шаги с хлопками.

Во время проверки пространственного восприятия выяснилось, что старшие дошкольники уверенно ориентируются в пространстве и знают расположение сторон своего тела, однако им сложно выполнять задания по устной инструкции. У Данила было замечено нарушение способности поддерживать заданный темп: он спешил и часто забывал останавливаться после хлопка.

Обследование ритмических способностей выявило правильное выполнение простых ритмов, тогда как при воспроизведении сложных ритмических рисунков допускались ошибки, заключающиеся в добавлении лишних элементов.

Количественная оценка общего уровня моторных функций представлена в Приложении 3, таблица 1.

На основании полученных данных можно заключить, что недостаточное развитие двигательных навыков указывает на наличие органического поражения центральной нервной системы, что характерно для дизартрии.

Обследование произвольной моторики пальцев рук.

Исследование мелкой моторики показало сохранение статической координации движений у Софии и Максима, а также динамической координации у Вовы и Виктора.

Анализ результатов выявил, что при выполнении тестов на

статическую координацию у Данила, Рустама и Кати наблюдалась смена позиций и замена пальцев. Во время испытаний на динамическую координацию у Дарины, Арсения и Насти было обнаружено замедление движений левой руки при одновременном использовании обеих рук.

Количественные данные оценки произвольной моторики пальцев рук представлены в Приложении 3, таблица 2.

Полученные результаты указывают на то, что у старших дошкольников имеются признаки органического поражения центральной нервной системы.

Обследование мимической моторики.

При изучении объема и качества движений мышц лба и глаз у Софии были отмечены сопутствующие движения губ, а также помощь рукой при закрытии правого глаза, аналогично тому, как это делали Максим Арсений. Помимо этого, Данил, Виктор и Вова не смогли выразить удивление или страх, а Катя – гнев. Также Данил, Катя, София и Рустам оказались неспособны свистеть.

Количественные показатели исследования мимической моторики приведены в Приложении 3, таблица 3.

Полученные результаты качественного и количественного анализа указывают на поражение седьмой пары черепных нервов, отвечающих за работу мимических мышц, что характерно для псевдобульбарной дизартрии. Недоразвитие этой составляющей речевой функции негативно сказывается на формировании артикуляционной моторики, приводя к проблемам со звукопроизношением и фонематическими процессами.

Обследование анатомического строения артикуляционного аппарата.

В результате обследования органов артикуляционного аппарата, включая губы, зубной ряд, прикус, челюсть, язык, подъязычную уздечку, маленький язычок, твёрдое и мягкое нёбо, никаких отклонений не было обнаружено. Все органы речевого аппарата функционируют нормально.

Таким образом, анатомическая структура артикуляционного аппарата полностью сохранена.

Обследование моторики артикуляционного аппарата.

При выполнении артикуляционных упражнений учитывались такие параметры, как объём движений, темп выполнения, точность конфигурации, симметричность, способность к переключению между движениями, а также наличие синкинезий и гиперкинезов.

У обследованных детей были обнаружены множественные ошибки при выполнении упражнений, однако стоит отметить, что у большинства из них темп движений приближается к норме.

У Софии и Вовы сохранены двигательные функции губ и мягкого нёба, у Кати – мягкого нёба и челюсти, у Данила – мягкого нёба.

При обследовании моторики артикуляционного аппарата были выявлены следующие отклонения: неполный объём движений, невозможность выдвигания вперёд нижней челюсти у Дарины, Виктора, Рустама и Максима, а также синкинезия – выдвижение губ вместо челюсти (нарушение V пары тройничного нерва). При проверке двигательной функции губ Дарина не смогла опустить нижнюю губу, а Максим и Арсений – поднять верхнюю губу, что сопровождалось сопутствующими движениями другой губы (нарушение VII пары лицевого нерва). При попытке положить широкий язык на нижнюю губу наблюдался тремор и слюнотечение. У старших дошкольников объём движений артикуляционного аппарата оказался неполным, поскольку они не могли чередовать положения языка («лопатка-игла») и сформировать «горку» (нарушение XII пары подъязычного нерва).

Количественные результаты обследования моторики артикуляционного аппарата представлены в Приложении 3, таблица 4.

Таким образом, несформированность моторики речевого аппарата и нарушение работы соответствующих нервных пар характерны для псевдобульбарной дизартрии. Эти нарушения могут приводить к неправильному произношению звуков и дальнейшему недоразвитию фонематических процессов.

Обследование динамической организации движений артикуляционного аппарата.

У Рустама, Софии, Вовы, Арсения и Кати сохранена динамическая организация губ и нижней челюсти, у Данила – только нижней челюсти.

При выполнении теста на исследование динамической организации языка у старших дошкольников наблюдался гиперкинез – тремор языка и повышенное слюноотделение. У Максима отмечалось отклонение языка влево (девиация) и спазмы, у Насти – напряжение губ (спазм).

Количественные результаты обследования динамической организации движений артикуляционного аппарата представлены в Приложении 3, таблица 4.

На основе полученных данных можно сделать вывод о нарушении динамической организации губ (VII пара лицевого нерва) и языка (XII пара подъязычного нерва). Это является одним из симптомов псевдобульбарной дизартрии.

При *обследовании звукопроизношения* были выявлены следующие нарушения:

у Рустама полиморфное нарушение, антропофонические и фонологические дефекты: смещение звуков [ц] → [с]; [л] – двугубный ламбдацизм; замены звуков [ш] → [с]; [щ] → [с']; [ж] → [з]; парасигматизм шипящих; [л'] → [й'] – параламбдацизм; [р'] → [й'] – параротацизм; отсутствие звуков [р], [р'], [л], [л'];

– у Софии полиморфное нарушение, антропофонические и фонологические дефекты: искажения звуков [ш], [ж] – боковой сигматизм шипящих; замены звуков [з] → [ж], [ц] → [ф] – парасигматизм свистящих; отсутствие звуков [р], [р'], [л], [л'];

– у Максима полиморфное нарушение, антропофонические и фонологические дефекты: искажения звуков [с], [с'] – межзубный сигматизм свистящих; замены звуков [ш] → [с]; [ж] → [з] – парасигматизм шипящих; отсутствие звуков [р], [л];

– у Насти полиморфное нарушение, антропофонические и фонологические дефекты: искажения звуков [ч] – боковой сигматизм свистящих; замены звуков [ш] → [с]; [ж] → [з]; [щ] → [с'] – парасигматизм шипящих; отсутствие звуков [р], [р'], [л], [л'];

– у Вовы полиморфное нарушение, антропофонические и фонологические дефекты: искажения звуков [с], [с'], [з], [з'] – межзубный сигматизм свистящих; замены звуков [ш] → [с]; [ж] → [з] – парасигматизм шипящих; отсутствие звуков [р], [р'], [л], [л'];

– у Кати полиморфное нарушение, антропофонические и фонологические дефекты: искажения звуков [ш] – межзубный сигматизм шипящих; замены звуков [ж] → [з]; [щ] → [с'] – парасигматизм шипящих; отсутствие звуков [р'];

– у Арсения полиморфное нарушение, антропофонические и фонологические дефекты: искажения звуков [с], [с'], [з], [з'] – боковой сигматизм свистящих; замены звуков [ш] → [с]; [ж] → [з]; [щ'] → [с'] – парасигматизм шипящих; [р'] → [й'] – параротацизм; [л'] → [й'] – параламбдацизм; отсутствие звуков [р], [л];

– у Виктора полиморфное нарушение, антропофонические и фонологические дефекты: искажения звуков [ж] – сигматизм шипящих; [с] – боковой сигматизм свистящих; [л'] – межзубный ламбдацизм; замены звуков [ц] → [ф] – парасигматизм свистящих; [ш] → [с]; [щ] → [с'] – парасигматизм шипящих; отсутствие звуков [р], [р'];

– у Дарины полиморфное нарушение, антропофонические и фонологические дефекты: искажения звуков [л], [л'] – межзубный ламбдацизм; замены звуков [ш] → [с]; [щ] → [с']; отсутствие звуков [р'], [р];

– у Данила полиморфное нарушение, антропофонические и фонологические дефекты: искажения звуков [с] – межзубный сигматизм свистящих; [л] – межзубный ламбдацизм; замены звуков [ц] → [ф]; [щ] → [с'] – парасигматизм свистящих; отсутствие звуков [р'], [р].

Количественные результаты обследования звукопроизношения

представлены в Приложении 3, таблица 5.

Таким образом, отмечается нарушение звукопроизношения, которое может привести к несформированности фонематических процессов.

Обследование просодической стороны речи.

У Рустама, Максима сохранены тон голоса и темп речи, у Кати – темп речи, у Виктора – тон голоса.

У всех старших дошкольников отмечается несформированность способности изменять силу голоса (на шепот, громко), тембр, тон голоса (у Насти, Кати), а также понимание и воспроизведение интонации. Старшие дошкольники могут воспринимать ритм, однако испытывают трудности при воспроизведении сложных ритмических рисунков и слоговых последовательностей. При наличии зрительной опоры они способны воспроизводить предложенный ритм. Некоторым детям (Настя и Максим) было сложно изменить темп речи.

У всех детей объем и частота дыхания находятся в пределах нормы, речь организуется на выдохе. Рустам, Максим обладают диафрагмальным дыханием, Настя, Катя, Виктор – верхнегрудным.

На основании полученных данных можно сделать вывод о нарушении просодических компонентов речи, что характерно для псевдобульбарной дизартрии.

После проведения *обследования слоговой структуры слова* можно сделать вывод, что у всех старших дошкольников слоговая структура слова остаётся неизменной, хотя иногда наблюдаются некоторые искажения, вызванные нарушениями звукопроизношения. При этом количество слогов сохраняется. Количественные результаты обследования слоговой структуры слова представлены в Приложении 3, таблица 6.

Обследование фонематического слуха.

Функции фонематического слуха у старших дошкольников развиты недостаточно. У всех детей отмечаются сложности с распознаванием фонемы [o] среди других звуков и слов. Они часто забывали, какой звук необходимо

услышать, и поднимали руку на слова вроде «Ульяна», «Аня».

У Рустама, Максима, Кати и Виктора наблюдались проблемы с узнаванием фонемы [с] среди других звуков, слогов и слов. Дети хлопали в ладоши на другие звуки и не всегда могли правильно определить нужный звук в слогах и словах.

Кроме того, всем старшим дошкольникам было непросто отличить звуки, которые были нарушены в их произношении, от других звуков, слогов и слов.

Старшим дошкольникам оказалось сложным различать фонемы, схожие по акустическим и артикуляционным характеристикам, особенно на примере таких пар звуков, как:

- звонкие и глухие [ж-ш] – Настя, Максим, Виктор,
- шипящие и свистящие [с-ш] – Рустам, Виктор,
- [ш-ч] – Настя, Максим.

При этом дети испытывали трудности при повторении слоговых рядов, заменяя звуки на похожие. Например, вместо «та-да-та» они говорили «та-та-та», вместо «са-ша-са» – «са-са-са», вместо «ра-ла-ла» – «ла-ла-ла».

Также дети сталкивались с трудностями при определении предметов на картинках, названия которых содержат звонкие и глухие звуки («вата – фата», «бочка – почка», «башня – пашня», «дом – том» – Рустам, Настя, Катя, Виктор), шипящие и свистящие («чайка – сайка» – Настя, Максим, Катя, Виктор), а также сонорами («рама – лама», «коробок – колобок», «рамка – ранка» – все старшие дошкольники).

Количественные результаты обследования фонематического слуха представлены в Приложении 3, таблица 7.

Результаты показывают, что у старших дошкольников наблюдаются нарушения фонематического слуха, такие как сложность в узнавании фонем [о] и [с], затруднённое восприятие нарушенных звуков среди слов, слогов и звуков, а также неспособность различать фонемы, сходные по артикуляционным и акустическим параметрам. Эти недостатки могут

впоследствии привести к заменам, искажению и смешиванию букв при письме и чтении, а также к другим проблемам.

При обследовании состояния фонематического восприятия и навыка звукового анализа слов было отмечено, что дети затрудняются в различении звуков, близких по акустико-артикуляционным признакам, что приводит к заменам звуков в устной речи. Также наблюдаются сложности при определении места звука в слове, выделении звука из слова и анализе звукового состава слова. Это указывает на недостаточное развитие фонематических процессов и навыков звукового анализа.

Количественные результаты обследования фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза представлены в Приложении 3, таблица 9.

Обследование пассивного и активного словаря.

Обследование выявило, что пассивный словарь значительно превосходит активный. Демьян, Маша, Никита, Савелий и Саша не знакомы с такими понятиями, как различные виды обуви (например, туфли, балетки, кеды, ботинки), деревьев (таких как дуб, сосна, рябина), строительного и специального транспорта (экскаватора, самосвала), ягод (красной и черной смородины, крыжовника, вишни), грибов (лисичек, подберезовика, опят, сыроежки, подосиновика), а также с малознакомыми предметами (такими как памятник, манжет, клумба, водопад). Кроме того, им незнакомо слово «парусник».

В ходе выполнения заданий у всех старших дошкольников проявлялись трудности с пониманием семантически близких действий (например, вышивать, вязать, сверкать), а также возникли сложности при описании качеств предметов по материалу, по их назначению, подборе слов с противоположными значениями, синонимов и однокоренных слов.

Количественные результаты обследования пассивного и активного словарей представлены в Приложении 3, таблица 9.

Таким образом, исследование указывает на недостаточную степень

развития номинативного, предикативного, адъективного словарей, а также системной лексики.

После *обследования грамматического строя речи* у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрией были выявлены следующие особенности.

Дети испытывают трудности в образовании множественного числа существительных, согласовании прилагательных и существительных в роде, числе и падеже, использовании предлогов и других грамматических конструкций. Это указывает на недостаточное развитие грамматических навыков.

Количественные результаты обследования грамматического строя представлены в Приложении 3, таблица 10.

Таким образом, грамматический строй речи сформирован недостаточно.

Обследования связной речи. Уровень развития связной монологической речи определялся на основании суммирования баллов за все 6 заданий.

К высокому уровню развития связной монологической речи относятся дети, набравшие от 12 до 18 баллов по всем заданиям.

К среднему уровню развития связной монологической речи относятся дети, набравшие от 7 до 11 баллов по всем заданиям.

К низкому уровню развития связной монологической речи относятся дети, набравшие от 0 до 6 баллов по всем заданиям.

Количественные результаты обследования грамматического строя представлены в Приложении 3, таблица 11.

По результатам проведения диагностических заданий было выявлено:

- высокий уровень показали – 0% (0) детей,
- средний уровень отмечен у 50% (5) детей,
- низкий – у 50 % (5) детей, (рис.1).

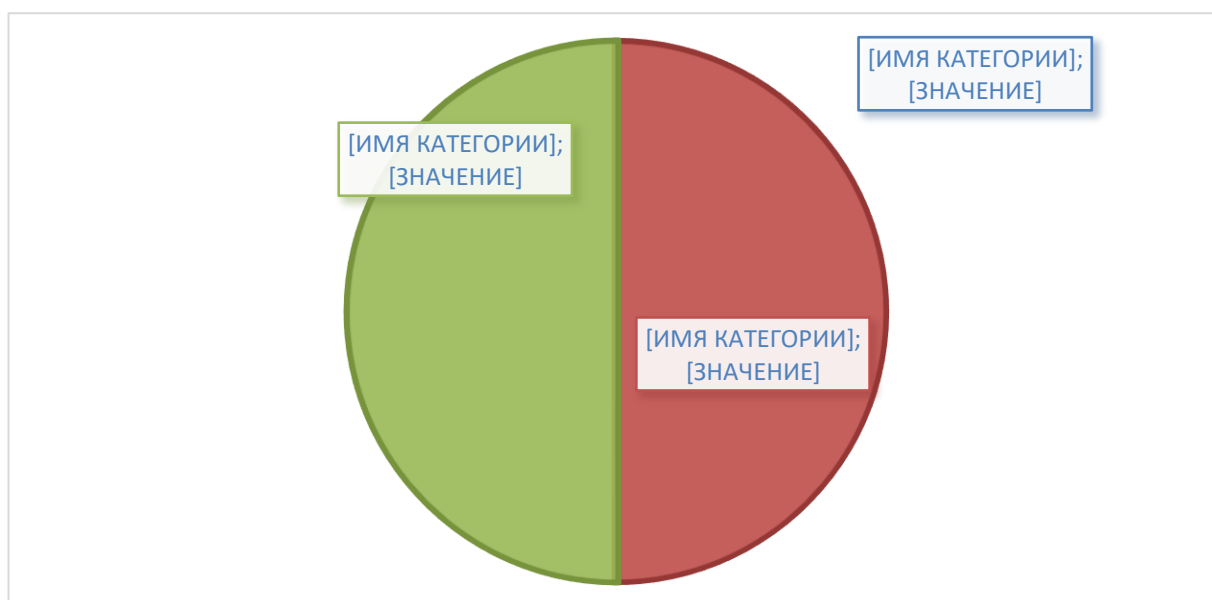


Рисунок 1. Результаты обследования связной речи

Задание №1 направлено на определение способности детей составлять законченное связное высказывание на уровне фразы. В процессе составления предложений по заданным картинкам, у них наблюдались длительные паузы с поиском подходящего слова, также наблюдались нарушения грамматической структуры предложения (замечены ошибки в употреблении слов в нужном падеже). Остальные выполнили задание только при помощи наводящих вопросов. Пример: Рустам: «Девочка играет куклу».

Задание №2 направлено на выявление способности детей составить предложение по трем картинкам. Дети составили фразу, используя только две из трех предметных картинок, после стимулирующих вопросов удалось составить полное высказывание. У остальных появились затруднения при составлении фразы по трем предметным картинкам, даже с помощью наводящих вопросов им не удалось выполнить данное задание, они лишь перечисляли предметы, не видя между ними лексической связи. Например, Дарина: «Цветок растет в горшке» (девочка и лейка отсутствуют).

Задание №3 направлено на выявление возможности, обучающихся воспроизводить небольшой по объему текст после его прослушивания. Во время пересказа дети не в полном объеме передавали содержание текста, путали последовательность событий. Смогли выполнить задание только с

помощью наводящих вопросов. Остальные также не полностью передавали содержание, выпуская при пересказе целые фрагменты текста, составляли свой пересказ только после стимулирующих вопросов. Были получены такие ответы, Виктор: «Петя нашел... котеночка... он взял его... а мама сначала боялась...»; Катя: «Маша... она делала... пирожки... потом они... пекли их... и потом ели...».

Задание №4 направлено на выявление возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. При выполнении задания, обучающиеся достаточно подробно описывали содержание каждой из картинок, но составить связный рассказ получилось только после стимулирующих вопросов. Остальным потребовалось долгое время на понимание связи между картинками в сюжетной серии. После наводящих вопросов и указания на отдельные детали, связывающие все изображения в один сюжет, детям удалось составить рассказ, но наблюдались недочеты в виде пропуска небольших фрагментов и опускании некоторых важных деталей. Пример, Вова: 1 картинка: «Мальчик нашел яйцо в траве»; 2 картинка:

«Из яйца вылез цыплёнок»; 3 картинка «Мальчик дал цыплёнку зернышки»; 4 картинка «Цыплёнок клюёт зернышки». После подсказки педагога: «Как ты думаешь, что произошло дальше?» ребенок добавил: «Потом мальчик и цыплёнок стали играть».

Задание №5 направлено на обследование умения составлять связный рассказ на основе личного опыта. При составлении рассказа наблюдались такие недочеты как, преобладание употребления простых предложений над сложными; длительные паузы при поиске нужного слова, что говорит о бедности словарного запаса обучающихся. У детей наблюдалась недостаточная информативность рассказа, некоторые фрагменты рассказа представляли собой перечисления предметов и действий, были замечены

ошибки в согласовании и управлении слов в предложениях. При этом в процессе описания отразили большую часть свойств и качеств описываемого предмета, но нарушали последовательность плана, также наблюдались некоторые ошибки в согласовании имен прилагательных и существительных. Пример, Арсений: «Мне нравится велосипед. Я катаюсь на нём летом. Иногда папа катается со мной. Велосипед красный, у него есть звонок. Я люблю звонить в него. Мы ездим в парк. Там много деревьев и цветов. Я устал, когда катаюсь долго».

Результаты диагностики показывают, что у детей присутствуют особенности в лексико-грамматическом строе речи. Наблюдались неточности в употреблении слов, аграмматичные конструкции фраз: пропуск предлогов, неверное согласование по роду и числу, нарушение порядка слов, отсутствие сложноподчиненных конструкций. Исходя из этого, можно утверждать, что речь детей ещё не полностью сформирована.

Результаты выполнения всех заданий фиксировались и анализировались. После суммирования баллов каждого ребенка был установлен уровень развития различных сторон речи. После завершения всех шести заданий, был подведен общий итог и определен уровень развития связной речи, представленный в Приложении 3, таблица 11.

Оценив состояние связной речи детей, можно заключить, что они испытывают значительные трудности в овладении основными видами связной монологической речи. Это касается таких аспектов, как пересказ, составление рассказа по серии сюжетных картинок с предварительной расстановкой их в последовательности сюжета, а также составление рассказа с опорой на заданный материал и самостоятельное воспроизведение текстового сообщения.

Для старшего дошкольного возраста нормальным считается высокий или средний уровень сформированности связной речи. Однако у группы детей с ОНР III уровня и легкой степенью дизартрией 50% среднего уровня,

что свидетельствует о неполной сформированности связной речи у большинства обследуемых детей.

Проведённый анализ диагностики показал наличие ряда проблем у дошкольников: бедность словарного запаса, низкий уровень употребления распространённых предложений, отсутствие в речи обстоятельств и определений, преимущественное использование простых форм предложений, необходимость помощи педагога при рассказывании, что указывает на необходимость формирования у детей навыков правильного говорения и рассказывания, трудности в самостоятельной формулировке предложений, возникающие только после наводящих вопросов, нарушения грамматического оформления высказываний.

Подытоживая, можно сказать, что у детей со средним уровнем развития речи наблюдается нарушение программирования речевого высказывания; у детей с низким уровнем – нарушение программирования, лексико-грамматического строя и недостаточная степень исследования предмета.

Полученные данные подчёркивают необходимость проведения дифференцированной коррекционной работы. Мы считаем, что специально организованная комплексная и систематическая логопедическая работа по развитию связной речи, основанная на использовании материалов описательных рассказов, способна повысить уровень развития речи у детей с общим недоразвитием речи.

ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 2

Констатирующий эксперимент включал в себя исследование сохранных и нарушенных сторон неречевых и речевых функций. В основе логопедического обследования лежали принципы анализа речевых нарушений Р. Е. Левиной, методические рекомендации Н. М. Трубниковой, в качестве наглядного материала использовался логопедический альбом О. Б. Иншаковой, для обследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня была взята в

основу комплексная методика В. П. Глухова.

Полученные результаты в ходе логопедического обследования позволили сделать вывод о том, что у старших дошкольников не сформированы: общая и мелкая, мимическая, артикуляционная моторика, звукопроизношение, просодические компоненты речи, фонематические процессы, лексическая и грамматическая сторона речи, связная речь. У данной категории детей сохранены анатомическое строение артикуляционного аппарата и слоговая структура слова.

При обследовании фонематических процессов были выявлены нарушения: узнавания фонем [о], [с], нарушенных звуков среди других звуков, слогов, слов; старшие дошкольники не могли повторить слоговой ряд со звонкими и глухими, свистящими и шипящими, сонорными звуками, выделить звуки в начале, середине и конце слова, определить последовательность, место, количество звуков в слове.

У всех старших дошкольников наблюдались: нарушение иннервации речевого аппарата, произвольных движений, саливация, гиперкинез – тремор языка, спастичность мышц губ, языка, что является характерным для псевдобульбарной дизартрии. Исходя из этого, у всех обследованных старших дошкольников было сформулировано логопедическое заключение: «общее недоразвитие речи III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии».

При обследовании связной речи было выявлено, что дети испытывают значительные трудности в овладении основными видами связной монологической речи. Это касается таких аспектов, как пересказ, составление рассказа по серии сюжетных картинок с предварительной расстановкой их в последовательности сюжета, а также составление рассказа с опорой на заданный материал и самостоятельное воспроизведение текстового сообщения.

Проведённый анализ диагностики показал наличие ряда проблем у дошкольников: бедность словарного запаса, низкий уровень употребления

распространённых предложений, отсутствие в речи обстоятельств и определений, преимущественное использование простых форм предложений, необходимость помощи педагога при рассказывании, что указывает на необходимость формирования у детей навыков правильного говорения и рассказывания, трудности в самостоятельной формулировке предложений, возникающие только после наводящих вопросов, нарушения грамматического оформления высказываний.

Полученные данные подчёркивают необходимость проведения дифференцированной коррекционной работы. Мы считаем, что специально организованная комплексная и систематическая логопедическая работа по развитию связной речи, основанная на использовании материалов описательных рассказов, способна повысить уровень развития речи у детей с общим недоразвитием речи.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ОПИСАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ)

3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация логопедической работы по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III

Работа по формированию связной речи на материале описательных рассказов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии планировалась на анализе теоретических источников и на основании результатов констатирующего этапа исследования.

Проводилась работа на базе МАДОУ детский сад комбинированного вида №2 «Родничок», ул. Короленко 1. В период с 18.09.2023 по 17.05.2024 г.

По итогам констатирующего этапа исследования все участники были разделены на 2 группы: экспериментальную и контрольную. В состав экспериментальной группы вошли: Рустам, Максим, Катя, Вова, Дарина.

Цель логопедической работы была разработка и организация коррекционной работы по формированию связной речи на материале описательных рассказов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, легкой псевдобульбарной дизартрией.

При проведении логопедических занятий употреблялись общепедагогическими принципами, в частности принципами дидактики [27].

Кроме того, в основу работы должны быть положены *общедидактические и специальные принципы*.

Общедидактические принципы:

1. Принцип научности: Предполагает использование научных теорий, методов и подходов в процессе логопедических занятий.

2. Принцип систематичности и последовательности: Означает обучение от простого к сложному, логичную организацию содержания логопедических занятий.

3. Принцип доступности и индивидуализации: Предусматривает учёт возрастных особенностей и возможностей каждого ребёнка, а также постепенное увеличение сложности заданий.

4. Принцип наглядности: Включает вовлечение всех органов чувств ребёнка в процесс логопедической работы посредством применения наглядных пособий и дидактического материала.

Специальные принципы:

1. Онтогенетический принцип: Основан на учёте последовательности формирования психических функций, включая речь, в онтогенезе.

2. Принцип системного подхода: Требует учитывать структуру дефекта, соотношение первичных и вторичных дефектов, а также выделение основного нарушения.

3. Принцип комплексности: Направлен на комплексное психолого-медико-педагогическое воздействие на все нарушения в целом.

4. Этиопатогенетический принцип: Предполагает учёт причин и механизмов нарушения, а также соотношения речевой и неречевой симптоматики в структуре дефекта.

5. Принцип дифференцированного подхода: Включает учёт уровня развития речи, познавательных способностей и моторики ребёнка в процессе логопедической работы.

6. Принцип поэтапности: Подразумевает последовательное логопедическое воздействие, переход от одного этапа к следующему.

7. Принцип учёта индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка: Требует учитывать личностные характеристики старших дошкольников (их знания, умения, работоспособность и другие параметры).

Эти принципы являются основой для организации эффективной логопедической работы с детьми, обеспечивая индивидуальный подход и

достижение оптимальных результатов.

Основные программные принципы коррекционно-развивающей системы обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи, разработанной Р. Е. Левиной, включают:

- Принцип раннего вмешательства в речевую деятельность с целью предотвращения вторичных отклонений.

- Принцип развития речи через онтогенез, предполагающий анализ объективных и субъективных факторов формирования речевой функции ребёнка, определение основного речевого дефекта и связанных с ним недостатков психического развития.

- Принцип взаимосвязанности формирования фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка: развитие фонематического восприятия создаёт базу для формирования грамматической и морфологической системы словообразования и словоизменения [6].

- Принцип дифференцированного подхода в логопедической работе с детьми с ОНР, учитывая различия в структуре речевого нарушения [45].

- Принцип связи речи с другими аспектами психического развития, показывающий зависимость формирования отдельных компонентов речи от состояния других психологических процессов. Выявление этих особенностей важно для разработки эффективных методов коррекции речевой деятельности у детей с ОНР [32].

В ходе логопедической работы использовались наглядные (картинки, пособия, натуральные предметы, игрушки), практические (упражнения, дидактические игры), словесные (беседа, рассказ) методы.

В основе логопедической работы по коррекции псевдобульбарной дизартрии и общего недоразвития речи лежали методики следующих авторов: Л. И. Беляковой, Л. А. Брюховских, Н. Н. Волосковой, В. А. Киселевой, Е. А. Пожиленко, О. В. Правдиной, М. Ф. Фомичевой.

Формирование фонематических процессов основывалось на методических разработках М. Г. Генинг, Н. А. Герман, Л. В. Лопатиной, Н. В. Нищевой, Н. В. Серебряковой, Т. А. Ткаченко.

Исходя из полученных результатов логопедического обследования старших дошкольников, нами были разработаны основные этапы коррекционной работы по формированию связной речи:

1. Работа над формированием лексико-грамматических средств языка;
2. Работа над формированием и распространением предложений;
3. Работа над формированием навыков составления описательных рассказов.

Помимо формирования связной речи, со старшими дошкольниками с псевдобульбарной дизартрией проводится логопедическая работа по следующим направлениям:

1. Развитие общей моторики: развитие двигательной памяти, совершенствование статической и динамической организации движений через физкультурные минутки.
2. Развитие произвольной моторики пальцев рук: совершенствование статического праксиса, развитие точности и плавности движений в процессе выполнения пальчиковой гимнастики.
3. Развитие мимической мускулатуры: нормализация тонуса мышц лица, формирование объема движений в процессе выполнения мимической гимнастики.
4. Развитие моторики артикуляционного аппарата: развитие подвижности артикуляционного аппарата, нормализация мышц речевого аппарата, устранение саливации в процессе многократного выполнения артикуляционной гимнастики.
5. Формирование правильного звукопроизношения: постановка, автоматизация, дифференциация нарушенных звуков.
6. Развитие просодических компонентов речи: формирование

умения произвольно менять силу, тембр, интонацию голоса, развитие способности воспринимать и воспроизводить ритм через дидактические игры и упражнения.

7. Формирование лексического строя речи: обогащение и уточнение пассивного и активного словаря, обучение подбору синонимов, антонимов и однокоренных слов через показ картин, предметов, действий, дидактические игры.

8. Формирование и совершенствование грамматического строя речи: развитие навыков словоизменения и словообразования, уточнение правил построения простых и распространенных предложений в процессе проведения дидактических игр.

9. Развитие связной речи: формирование навыка пересказа, совершенствование навыка составления рассказа по серии сюжетных картин, из собственного опыта с помощью демонстрации иллюстраций, речевого образца.

Подробное содержание данных направлений представлено в перспективном плане логопедической работы для каждого обследованного старшего дошкольника в Приложении 5.

Формирование моторики, произносительной стороны речи и фонематических процессов проводилось на индивидуальных занятиях по постановке и дифференциации звуков. Их продолжительность составляла 20 минут, регулярность – 3 раза в неделю с каждым старшим дошкольником, а также на подгрупповых занятиях по автоматизации звуков. Продолжительность подгрупповых занятий составляла 25 минут, а регулярность 3 раза в неделю.

Для улучшения уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня был создан специализированный комплекс мероприятий, направленных на формирование связной речи посредством использования описательных рассказов. В рамках данного комплекса было организовано 68 подгрупповых

логопедических занятий и 170 индивидуальных.

Календарно-тематическое планирование логопедических занятий представлено в Приложении 4.

В старшем дошкольном возрасте основной деятельностью является игра, через которую дети приобретают новые знания и развивают когнитивные способности. На индивидуальных и групповых занятиях применялись дидактические игры, помогающие старшим дошкольникам обобщать и закреплять полученные знания.

Такие игры служили мостиком между игровой и учебной активностью. Их суть заключалась в том, что дети воспринимали интеллектуальные задания как часть игры, что способствовало повышению их умственной активности и мотивации к учебе [24].

Для организации логопедической работы по развитию моторики и формированию устной речи была определена цель, выдвинуты задачи. На основании результатов констатирующего эксперимента проанализированы методические рекомендации по развитию моторики и формированию устной речи, определены направления и содержание коррекционной работы. Логопедические занятия проводятся индивидуально и в малых группах с использованием дидактических игр.

3.2 Содержание логопедической работы по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (на материале описательных рассказов).

Для развития умения пользоваться средствами выразительности необходимо проводить специальные занятия, направленные на развитие словарного запаса, грамматического строя речи, логического мышления и других компонентов речи. Важно также создавать условия для общения и мотивировать детей к выражению своих мыслей и чувств [12].

На занятиях можно использовать различные упражнения и игры,

которые помогут детям научиться использовать средства выразительности:

- Интонационные упражнения. Дети учатся изменять интонацию в зависимости от цели высказывания (вопрос, утверждение, восклицание).
- Упражнения на логическое ударение. Дети учатся выделять голосом наиболее важные слова в предложении.
- Паузы и темп речи. Дети учатся делать паузы в нужных местах и регулировать темп речи.
- Ритм речи. Дети учатся произносить слова и фразы в определённом ритме.
- Мимика и жесты. Дети учатся использовать мимику и жесты для выражения эмоций и отношения к сказанному.
- Ролевые игры. Дети разыгрывают различные ситуации, в которых им нужно использовать средства выразительности [39].

Для преодоления этих сложностей необходимо проводить специальные занятия, направленные на развитие словарного запаса, грамматического строя речи, логического мышления и других компонентов речи. Важно также создавать условия для общения и мотивировать детей к выражению своих мыслей и чувств.

На занятиях можно использовать различные методы и приёмы, которые помогут детям лучше понимать и пересказывать тексты:

1. Пересказывание текстов. Дети пересказывают тексты своими словами, что способствует развитию связной речи и улучшению понимания.
2. Игры и упражнения на развитие памяти и внимания. Игры и упражнения помогают детям улучшить память и внимание, что важно для понимания и пересказа текстов [23].
3. Ролевые игры и инсценировки. Ролевые игры и инсценировки позволяют детям практиковать навыки понимания и пересказа текстов в игровой форме [14].

Логопедическая работа по обучению детей пересказывания текста была организована по методике А. М. Бородич и выглядела так:

1. Вводная часть. Подготовка детей к восприятию нового произведения, главным образом его идеи (оживление аналогичного личного опыта детей, показ картинки и др.).

2. Первичное чтение без предупреждения о последующем пересказе, чтобы обеспечить свободное художественное восприятие. Эти два этапа опускаются, если произведение уже хорошо знакомо детям.

3. Вторичное чтение с установкой на запоминание и последующий пересказ.

4. Подготовительная беседа (разбор произведения). Цель: уточнение содержания (главным образом идеи и характеристик образов), привлечение внимания к языку (ненавязчиво подчеркнуть точные определения, сравнения, фразеологизмы), активная подготовка к выразительному пересказу (работа над прямой речью действующих лиц, осмысление интонаций, ударений, темпа, особенно в важных композиционных моментах).

Все эти цели решаются в единстве, при последовательном анализе текста по ходу его сюжета. 1-й и 4-й этапы опускаются, если сравнительно сложное произведение было прочитано и разобрано заранее, за 3-6 дней до пересказа, или если дети уже отлично справляются с пересказом самостоятельно.

5. Повторное чтение, суммирующее результаты разбора.

6. Пауза для подготовки детей к ответам, для запоминания текста (несколько секунд).

7. Пересказ (3-7 человек). Активное руководство воспитателя или учителя-логопеда. На некоторых занятиях полезно сочетать два текста для пересказа: первый – новый для детей, сравнительно легкий; второй – уже известный им, он должен быть коротким. Это оживляет внимание детей. Во второй половине года, когда будет накоплен репертуар для пересказывания, можно провести занятия по пересказу знакомых сказок уже по выбору самих детей. Воспитатель или учитель-логопед называет две или три сказки и предлагает всем подумать, кто какую сказку хочет рассказать. Такое занятие

помогает формировать вкусы и интересы ребенка.

Логопедическая работа по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня проводилась по стандартной программе, а именно на индивидуальных и подгрупповых занятиях. Речевой материал подбирался с учетом лексической темы.

В процессе *формирования лексико-грамматических средств языка* использовались следующие дидактические игры и упражнения:

1. Игра «Кто я?».

Цель: Развитие умения использовать глаголы действия для описания себя и других людей, что помогает формировать связную речь через активное использование действий в контексте предложений.

Ход игры: Дети получают карточки с изображениями животных или профессий. Они должны описать свои действия («Я бегаю», «Я лечу» и т.п.), а остальные угадывают, кто они.

2. Игра «Что изменилось?».

Цель: Формирование навыка использования предлогов места и существительных, что способствует развитию точности выражений и созданию полных предложений при описании изменений.

Ход игры: В классе расставляются предметы. Затем учитель меняет их местами или добавляет новые. Дети должны заметить изменения и сказать, где находится предмет сейчас («Кукла стоит на столе»).

3. Игра «Подбери слово».

Цель: Обогащение активного словаря детей, что позволяет им точнее формулировать мысли и строить более сложные предложения.

Ход игры: Учитель называет слово, а дети подбирают к нему синонимы, антонимы или родственные слова. Например, «большой – маленький», «дом – домик».

4. Игра «Собери предложение».

Цель: Развитие грамматической структуры речи, обучая правильному порядку слов в предложении, что является основой для создания связного

текста.

Ход игры: Детям раздаются карточки со словами, из которых нужно составить осмысленное предложение. Например, «кошка», «сидит», «диван». Ребенок должен собрать эти слова в правильном порядке: «Кошка сидит на диване».

5. Упражнение «Сочиняем вместе».

Цель: Развитие связной речи и использование различных частей речи.

Ход упражнения: Детям предлагается набор картинок, связанных одной темой. Они должны составить по ним короткий рассказ, используя все предложенные слова.

6. Упражнение «Подставь пропущенное слово».

Цель: Закрепление знаний о частях речи и грамматике.

Ход упражнения: Учащимся даются предложения с пропущенными словами. Их задача – вставить подходящее слово, учитывая контекст. Например, «На улице стало ____ (тепло), потому что наступило лето».

7. Упражнение «Назови одним словом».

Цель: Расширение словарного запаса и развитие умения обобщать, что необходимо для лаконичного выражения мыслей и построения связных текстов без повторений.

Ход упражнения: Учитель называет несколько предметов, а дети должны назвать их общим словом. Например, «яблоко, груша, апельсин» – фрукты.

8. Упражнение «Измени форму слова».

Цель: Тренировка склонения и спряжения слов, что обеспечивает правильное согласование слов в предложениях и способствует созданию грамотной и связной речи.

Ход упражнения: Каждому ребенку дается слово, которое он должен изменить по форме. Например, «стол» – «стола», «столу», «о столе»; «читать» – «читаю», «читает», «читали».

Эти игры и упражнения направлены на формирование определенных

аспектов речи, которые вместе способствуют развитию связной речи у детей.

При работе над *формированием и распространением предложений* применялись различные дидактические игры и упражнения, направленные на развитие навыков конструирования сложных и развернутых предложений. Вот некоторые из них:

1. Игра «Добавь слово».

Цель: Развитие умения расширять простые предложения, добавляя дополнительные детали.

Ход игры: Учитель начинает предложение, например, «Мама сварила...» дети по очереди добавляют одно слово, чтобы расширить предложение: «...суп», «...вкусный суп», «...вкусный овощной суп» и т.д.

2. Игра «Передай дальше».

Цель: Развитие навыка передачи информации через распространение предложений.

Ход игры: Один ребенок начинает предложение, затем передает эстафету другому ребенку, который должен продолжить и расширить начатое предложение. Например, «Утро было солнечным...» → «Утро было солнечным, поэтому мы решили пойти гулять...» → «Утро было солнечным, поэтому мы решили пойти гулять в парк...» и т.д.

3. Игра «Расскажи подробнее».

Цель: Развитие умения детализировать события и факты.

Ход игры: Учитель рассказывает короткую историю или событие, а дети должны добавить подробности, превращая короткое сообщение в развернутое предложение. Например, «Девочка нашла котенка» → «Однажды девочка нашла маленького пушистого котенка возле своего дома».

4. Игра «Сложные предложения».

Цель: Формирование навыка соединения простых предложений в сложные.

Ход игры: Детям даются два простых предложения, которые они

должны соединить в одно сложное, используя союзы и союзные слова. Например, «Мальчик читал книгу. Книга была интересной» → «Мальчик читал книгу, которая была интересной».

5. Упражнение «Дополнение к предложению».

Цель: Развитие умения добавлять обстоятельства, определения и дополнения к основному предложению.

Ход упражнения: Детям даны короткие предложения, к которым они должны добавить различные части речи, чтобы сделать их более информативными. Например, «Ребенок играл» → «Маленький ребенок радостно играл с новой игрушкой на зеленой лужайке».

6. Упражнение «Преобразование простого предложения в сложное».

Цель: Тренировка преобразования простых предложений в сложные путем добавления придаточных предложений.

Ход упражнения: Детям даются простые предложения, которые они должны преобразовать в сложные, добавив дополнительную информацию. Например, «Дети гуляли. Погода была хорошая» → «Дети гуляли, потому что погода была хорошая».

7. Упражнение «Рассказ по цепочке».

Цель: Развитие связной речи и умения поддерживать тему разговора.

Ход упражнения: Дети сидят в кругу. Первый ребенок начинает рассказ, второй продолжает, третий дополняет и т.д. Каждый ребенок старается сохранить логику и последовательность повествования, распространяя предыдущее предложение.

8. Упражнение «Заполни пропуски».

Цель: Развитие умения использовать разные типы связи между частями предложения.

Ход упражнения: Детям даны предложения с пропусками, которые они должны заполнить подходящими словами или фразами. Например, «Когда мама вернулась домой, ...» → «Когда мама вернулась домой, она приготовила вкусный ужин».

Формирование навыков составления описательного рассказа включает в себя развитие способности наблюдать, анализировать и описывать объекты, сцены и ситуации. Для достижения этой цели использовались различные дидактические игры и упражнения. Вот некоторые из них:

1. Игра «Опиши картинку».

Цель: Развитие умения описывать визуальные образы, выделяя ключевые детали.

Ход игры: Учитель показывает детям картинку, и они по очереди описывают, что видят. Важно обращать внимание на цвета, формы, размеры, действия и настроение изображенных объектов.

2. Игра «Что изменилось?».

Ход игры: Учитель выставляет перед детьми несколько предметов или картинок. Затем он меняет их местами или добавляет/убирает что-то. Дети должны заметить изменения и подробно описать, что именно изменилось.

3. Игра «Путешествие в прошлое».

Цель: Развитие воображения и умения описывать прошлые события.

Ход игры: Детей просят представить, что они отправились в путешествие во времени. Им нужно описать, что они видели, слышали, чувствовали, находясь в прошлом.

4. Игра «Портрет героя».

Цель: Развитие умения составлять словесный портрет персонажа.

Ход игры: Детям дают описание персонажа (например, сказочного героя). Они должны составить подробный словесный портрет, описав внешность, характер, манеру поведения и т.д.

5. Упражнение «Описание по памяти».

Цель: Развитие зрительной памяти и умения воспроизводить увиденное.

Ход упражнения: Детям показывают картинку на короткое время, затем убирают ее. Дети должны вспомнить и описать всё, что они успели увидеть.

6. Упражнение «Создание образа».

Цель: Развитие творческого мышления и умения создавать яркие образы.

Ход упражнения: Детям предлагают создать образ какого-либо предмета или явления (например, «летний день», «старый дом»). Они должны описать этот образ максимально подробно, используя сравнения, метафоры и эпитеты.

7. Упражнение «Рассказ по плану».

Цель: Развитие структурированного подхода к составлению описательного рассказа.

Ход упражнения: Детям дают план рассказа (например, введение, описание места, описание героев, заключение). Они должны следовать этому плану, составляя полный и связный рассказ.

Данные игры и упражнения позволяют эффективно развивать различные аспекты связной речи. Они стимулируют детей к активному использованию глаголов, предлогов, существительных, прилагательных и других частей речи, улучшают навыки грамматического согласования и способствуют формированию связных и логичных высказываний.

При составлении описательных рассказов так же были использованы мнемотаблицы (из книги «Учимся по сказке» Т. В. Большевой) и схемы-модели (из книги «Веселые встречи» Л. Е. Белоусовой). Данные занятия состояли из нескольких этапов, где сначала дети рассматривали таблицы и совместно с педагогом проводили разбор того, что на ней изображено, после чего осуществлялось преобразование из символов в образы и только потом пересказ сказки с опорой на символы.

Систематичное проведение подобных занятий помогает старшим дошкольникам с ОНР III уровня постепенно преодолевать речевые трудности, расширять словарный запас, улучшать грамматический строй речи и повышать уровень понимания и воспроизведения устной речи.

Таким образом, логопедическая работа с использованием дидактических игр и упражнений является эффективным инструментом

коррекции и развития связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня, способствуя их всестороннему языковому и когнитивному развитию.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

После завершения логопедической работы по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня был осуществлен контрольный эксперимент с использованием диагностических методик констатирующего эксперимента.

Цель контрольного эксперимента: оценить эффективность проведенной логопедической работы по формированию связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи контрольного эксперимента:

1. Провести исследование состояния связной речи после обучающего эксперимента;
2. Провести анализ полученных результатов исследования.
3. Сопоставить результаты констатирующего и контрольного эксперимента.

Подробные свободные таблицы по результатам обследования по каждому компоненту представлены в приложении 8.

Обследование пассивного и активного словаря.

Дети стали активнее использовать в своей речи названия различных видов обуви (туфли, балетки, кеды, ботинки), деревьев (дуб, сосна, рябина), строительного и специального транспорта (экскаватор, самосвал), ягод (красная и черная смородина, крыжовник, вишня), грибов (лисички, подберезовик, опята, сыроежка, подосиновик), а также малознакомых ранее предметов (памятник, манжет, клумба, водопад).

Старшие дошкольники научились различать семантически близкие действия, такие как «вышивать» и «вязать». Они стали легче понимать разницу между словами со схожим значением.

Дети начали уверенно описывать качества предметов по материалу и назначению, подбирать слова с противоположными значениями, синонимы и однокоренные слова.

Эти достижения свидетельствуют о том, что логопедическая работа способствовала существенному расширению словарного запаса и развитию языковых навыков у детей.

После *обследования грамматического строя речи* у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрией были выявлены следующие изменения.

Дети начали правильно образовывать формы множественного числа имен существительных, избегая ошибок типа «много стулов» вместо «стульев».

Улучшилась способность к правильному согласованию прилагательных с существительными в роде, числе и падеже («красная машина», а не «красный машина»).

Уменьшились ошибки при употреблении предлогов, дети начинают лучше ориентироваться в пространственных отношениях, выражаемых предлогами («в», «на», «за», «из-под»), что способствует улучшению понимания и выражения сложных идей.

Повысился уровень владения сложными синтаксическими конструкциями, такими как сложные предложения, причастные и деепричастные обороты, косвенная речь. Это помогает детям строить более развернутые высказывания и точнее передавать свои мысли.

Результаты обследования представлены в Приложении 8, таблица 10.

Обследования связной речи.

Результаты выполнения диагностических заданий оценивались по следующей шкале:

- 3 балла – все задания выполнены правильно;
- 2 балла – при выполнении заданий допущено 1-2 ошибки;
- 1 балл – при выполнении заданий допущено 3 и более ошибок.

Результаты логопедического обследования сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III на этапе контрольного эксперимента представлен в Приложении 8, таблица 11.

Лучше всех с заданием справилась Дарина, она допустила одну ошибку в задании №6 «Составление рассказа-описания объекта по наглядной схеме» – незаконченное предложение. Ее ответа: «Это большой дом. У него есть крыша, окна и дверь. В доме живут люди. Они готовят еду на кухне...». Остальные задания она выполнила без ошибок.

Максим допустил две ошибки: в задании №1 он пропустил союз «и» при соединении двух частей предложения, а в задании №4 использовал неправильное окончание прилагательного. Его ответы: «Кошка села на подоконник смотрит в окно» и «Девочка в красный платье идет по улице».

Катя допустила три ошибки в задании №3 «Пересказ небольшого по объему и простого по структуре знакомого детям литературного текста»: пропуск важного элемента сюжета, нарушение последовательности событий и неправильное употребление падежей. Ее ответ: «Зайчик увидел волка и убежал. Волк побежал к зайцу. Зайчик спрятался под деревом. Волк не нашел зайчика». В задании №5 «Составление рассказа на основе личного опыта» она также допустила три ошибки: использование неправильных предлогов, повторение одного и того же слова и отсутствие связи между предложениями. Ответ: «Мы очень пошли на лес. Там было очень много грибов. Мы набрали целую корзину грибов».

Виктор допустил более трех ошибок в задании №3: смешивание персонажей, несоответствие действий героев оригиналу и использование неверных глаголов времени. Его ответ: «Медведь видит волка и убегает. Волк бежит за медведем. Медведь прячется под дерево. Волк не находит медведя». В задании №4 он также допустил более трех ошибок: неверную последовательность событий, ошибку в согласовании подлежащего и сказуемого, и путаницу в именах собственных. Ответ: «Вася прыгнул на

диван. Вася сидел на диване. Кошки сидят рядом с Васей. Вася мурлычет».

Софья допустила одну ошибку в задании №5 – лексическую ошибку. Ее ответ: «Мы вышли гулять в парк. Там было много детей. Мы играли в мяч и катались на качелях». Остальные задания она выполнила без ошибок.

Настя допустила две ошибки: в задании «2 она неправильно употребила предлог, а в задании №6 – незаконченное предложение. Ее ответ: «Дети сидели из-за стола и ели суп» и «Это машина. У ней четыре колес, руль и двери. Машин едет быстро и перевозит...».

Данил допустил две ошибки: в задании №3 он использовал неправильную форму глагола, а в задании №5 употреблял слова в неправильном порядке. Его ответы: «Заяц ушел от волка и спрятался под деревом» и «Гулять мы в парк пошли и там много видели детей».

Рустам допустил две ошибки в задании №1: пропуск важного элемента сюжета и неправильное употребление падежей. Его ответ: «Мальчик бежит во дворе. Собака лает на мальчика». В задании №3 он также допустил две ошибки: замену имени персонажа и использование неверных глаголов времени. Пример ответа: «Маша идёт в лес. Она встречает волка. Волк хочет съесть Машу». В задании «5 были допущены две ошибки: ошибка в согласовании подлежащего и сказуемого, и повторение одного и того же слова. Его ответ: «Мы очень шли в парк. Там было очень много детей. Мы играли в мяч и катались на качелях». В задании №6 он допустил две ошибки: незаконченное предложение и лексическую ошибку. Ответ: «Это огромный дом. У него есть крыша, окна и дверь. В доме живут люди. Они готовят...».

Вова допустил две ошибки в задании №4: смешивание персонажей и несоответствие действий героев оригиналу. Его ответ: «Медведь видит волка и убегает. Волк бежит за медведем. Медведь прячется под дерево. Волк не находит медведя». В задании №6 он допустил две ошибки: упущение слова «есть» в предложении и грамматическую ошибку в форме прилагательного. Его ответ: «Огромный дом. У дома крыша, окна и дверь. В доме живут люди.

Они готовят еду на кухне».

Арсений допустил две ошибки в задании №1: неправильное употребление предлогов и пропуск союза «и» при соединении двух частей предложения. Его ответ: «Собака лежит около дерева смотрит на птичку». В задании №2 он допустил две ошибки: неправильную форму глагола и замену одного из предметов на другой. Ответ: «Дети играют с шариком на площадке. Мама смотрит на детей». В задании №4 он допустил две ошибки: перепутал порядок слов в предложении и использовал неверные глаголы времени. Его ответ: «Волк за зайцем погнался и не нашел его». В задании №5 он допустил две ошибки: ошибку в согласовании подлежащего и сказуемого, и повторение одного и того же слова. Пример ответа: «Мы очень шли в парк. Там было очень много детей. Мы играли в мяч и катались на качелях».

При пересказе сказки «Репка» в большинстве случаев составляли пересказ самостоятельно, но всё-таки некоторым детям с трудом дается связно и последовательно изложить свой рассказ. Они или пропускают эпизоды сказки или некоторые действия главных героев, например, Арсений: «...Позвал бабу, тянули не вытягнули. И тогда позвали внуку, тянули не вытягнули, а потом мышка прибежала и все – вытягнули».

Некоторые дети нуждались в побуждающем, стимулирующем вопросе («Что произошло сначала? Кого он позвал? Молодец»), но несмотря на это дети полностью передавали содержание сказки. Также дошкольники не отказывались от выполнения задания.

При составлении рассказа из личного опыта лучше всех справилась Катя, у нее было меньше всех ошибок в грамматике, были небольшие трудности с подбором слов, но при помощи наводящих вопросов получился хороший рассказ. Тема ее рассказа была «Как я провела лето», рассказ: «Я летом ездила к бабе с дедой. Там у неё большой огород» после чего девочка долго думала, но с наводящим вопросом «Что есть в огороде? Ты помогала бабушке?» девочка продолжила рассказ: «Я помогал ей собирать яблоки. А ещё мы ходили на речку купаться» при трудности составления рассказа

дальше был задан вопрос «А с бабушкой чем занимались?» девочка продолжила: «Мы ловили рыбу, но она маленькая была».

При составлении рассказ-описание объекта по наглядной схеме была выбрана матрешка и схема для составления рассказа-описания для игрушек. Хороший рассказ получился у Дарины: «Это матрёшка. Она деревянная. У неё красная юбка и зелёный платок. На лице нарисованы глаза, нос и рот. Если её открыть, то внутри будет другая такая же, но поменьше. Их там много. Они все разные по размеру».

Для составления рассказа-описания также потребовались наводящие вопросы, например, «Из какого материала сделана матрешка?» или «А если матрешку открыть, что там увидишь?».

Обследование особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня показало, что применение материалов рассказов описательного характера для формирования связной речи у таких детей весьма эффективно. На начальном этапе исследования ни один ребенок не демонстрировал высокий уровень развития связной речи, однако после проведенной логопедической работы показатели значительно улучшились.

Уровень развития связной монологической речи определялся на основании суммирования баллов за все 6 заданий.

К высокому уровню развития связной монологической речи относятся дети, набравшие от 12 до 18 баллов по всем заданиям.

К среднему уровню развития связной монологической речи относятся дети, набравшие от 7 до 11 баллов по всем заданиям.

К низкому уровню развития связной монологической речи относятся дети, набравшие от 0 до 6 баллов по всем заданиям.

Высокий уровень развития связной речи:

- До начала логопедической работы – 0% (0 детей),
- После завершения логопедической работы – 0% (0 детей).

Средний уровень развития связной речи:

- До начала логопедической работы – 50% (5 ребенка),
- После завершения логопедической работы – 100% (10 ребенка).

Низкий уровень развития связной речи:

- До начала логопедической работы – 50% (5 детей),
- После завершения логопедической работы – 0% (0 детей).

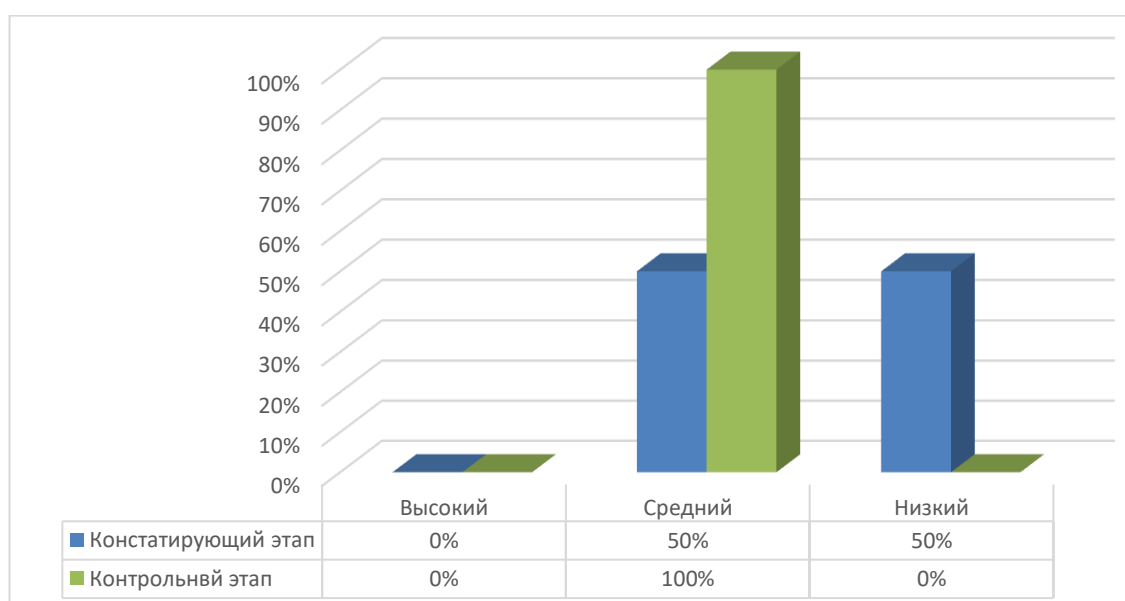


Рис. 2. Уровни развития связной речи старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Таким образом, проведенная логопедическая работа по формированию связной речи у старших дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрией на материале описательных рассказов была эффективной. Полученные результаты на контрольном эксперименте показали положительную динамику, что свидетельствует о правильном выборе методов логопедической работы.

ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 3

В третьей главе была рассмотрена логопедическая работа по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на материале описательных рассказов.

В параграфе 3.1 были рассмотрены теоретические основы, принципы и

организация работы по формированию связной речи. Были определены основные подходы к коррекции речевых нарушений у детей с ОНР III уровня, а также описаны методы и приёмы, которые могут быть использованы в работе.

Параграф 3.2 посвящён содержанию логопедической работы по формированию связной речи на материале описательных рассказов. Были разработаны рекомендации по организации занятий, направленных на развитие связной речи.

Контрольный эксперимент, проведённый в параграфе 3.3, позволил оценить эффективность предложенной методики. Результаты эксперимента показали, что систематическая работа по развитию связной речи способствует улучшению коммуникативных навыков, расширению словарного запаса и повышению уровня грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи. Это подтверждает эффективность предложенных методов и приёмов логопедической работы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что логопедическая работа по формированию связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня является важным и актуальным направлением коррекционной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ научной литературы показал, что старший дошкольный возраст является важным периодом в развитии детей, так как на дошкольном этапе ребёнок продолжает учиться использовать речь для общения, осваивает новые слова и грамматические конструкции, что способствует развитию его коммуникативных навыков и формированию основы для дальнейшего речевого развития.

Связная речь является одним из основных показателей речевого развития ребёнка. Она представляет собой развёрнутое изложение определённого содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно.

Логопедическое обследование старших дошкольников показало, что у них не сформированы в полном объеме компоненты речи и моторная сфера. В ходе проведения констатирующего эксперимента наблюдались нарушения: статической и динамической организации движений, ритмического чувства, мимической и артикуляционной моторики, звукопроизношения, просодических компонентов речи (силы, тембра, тона, интонации), фонематических процессов (фонематического слуха, фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза), лексической и грамматической сторон речи и другие. Полученные результаты позволили сформулировать логопедическое заключение: «общее недоразвитие речи III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии».

С учетом выявленных нарушений, структуры речевого дефекта, клинического диагноза были сформулированы цель и задачи, спланировано и апробировано содержание логопедической работы по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Исходя из полученных результатов логопедического обследования старших дошкольников, нами были разработаны основные этапы коррекционной работы по формированию связной речи:

1. Работа над формированием лексико-грамматических средств языка;
2. Работа над формированием и распространением предложений;
3. Работа над формированием навыков составления описательных рассказов.

Для улучшения уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня был создан специализированный комплекс мероприятий, направленных на формирование связной речи посредством использования описательных рассказов. В рамках данного комплекса было организовано 68 подгрупповых логопедических занятий и 170 индивидуальных.

После проведенной логопедической работы по формированию связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня был осуществлен контрольный эксперимент. Полученные результаты показали положительную динамику: у данной категории детей повысились показатели коммуникативных навыков, расширению словарного запаса и повышению уровня грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи.

На основе полученных данных после проведения повторного обследования, наша гипотеза о необходимости учитывать не только структуру речевого нарушения и клиническую форму речевой патологии, но и осуществлять с опорой на различные наглядные пособия и специально подобранные упражнения, подтвердилась.

Таким образом, цель исследования была достигнута, поставленные задачи выполнены.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М., 2008. 254 с.
2. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учебное пособие. М., 2007. 331 с.
3. Бабина Г. В., Белякова Л. И. Логопедия. Дизартрия : учебно-методическое пособие. М., 2016. 104 с.
4. Балобанова В. П., Богданова Л. Г., Венедиктова Л. В. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. СПб., 2001. 329 с.
5. Блонский П. П. Избранные психологические произведения. М., 1964. 547 с.
6. Ветрова В. В., Смирнова Е. О. Ребенок учится говорить. М., 1988. 296 с.
7. Волкова Л. С., Шаховская С. Н. Логопедия : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений. Москва, 1999. 301 с.
8. Воробьёва В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М., 2006. 391 с.
9. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 2020. 305 с.
10. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. 214 с.
11. Герасимова О. В., Бочкарева Т. А. Нарушение темпоритмической организации речи и игра как метод коррекции // Проблемы специального образования: сборник научных трудов студентов и преподавателей факультета коррекционной педагогики и спец. психологии ПИ СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2002. 115 с.
12. Глухов В. П. Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием : учеб. пособие для студентов вузов. Моск. гос. открытый пед. ун-т. М., 1995. 124 с.

13. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. М., 1990. 148 с.
14. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия // Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда. Екатеринбург, 1998. 104 с.
15. Зайцева Л. А. Обследование детей с речевой патологией. М., 1994. 120 с.
16. Запорожец А. В., Лисина М. И. Развитие общения у дошкольников. Ленинград, 1974. 254 с.
17. Зверева О. Л. Вовлечение родителей в образовательный процесс ДОО как составляющая взаимодействия с семьей // Педагогический мир. 2019. С. 26. URL: <http://pedmir.ru/> (дата обращения: 22.11.2024).
18. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М., 1998. 279 с.
19. Кайе В. А. Занятия по конструированию и экспериментированию с детьми 5-8 лет : учебное пособие. М., 2008. 128 с.
20. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. М., 2004. 224 с.
21. Козырева О. А. Лексико-грамматические игры // Логопед. 2004. № 6. С. 89-93.
22. Коррекция нарушений речи у дошкольников / под ред. Л. С. Сековец. М., 2005. 241 с.
23. Коррекция речевых нарушений у детей 5–7 лет : игровые методы и приёмы : пальчиковый тренинг, сопряжённая гимнастика / авт.-сост. С. И. Токарева. Волгоград, 2016. 238 с.
24. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. М., 1999. 169 с.
25. Косова Г. В., Ляпидевского С. С., Селиверстова В. И. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи. М., 1968. 265 с.

26. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб., 2001. 122 с.
27. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 2013. 421 с.
28. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. 4-е изд. М., 1981. 422 с.
29. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981. 186 с.
30. Лурия А. Р. Язык и сознание. Ростов-на-Дону, 2007. С. 301.
31. Мастюкова Е. М. Клиническая диагностика в комплексной оценке психомоторного развития и прогноза детей с отклонениями в развитии // Дефектология. 1966. № 5. С. 3-7.
32. Миронова С. В. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи. М., 1993. 179 с.
33. Михайленко Н. Я. О механизмах ролевого поведения детей в играх // Дошкольное воспитание. 1970. № 8. С. 53-58.
34. О внесении изменения в федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 21.01.2019 № 31 (Зарегистрирован 13.02.2019 № 53776)
35. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция)
36. Правдин О. В. Логопедия : учеб. пособие. М., 1973. С. 272.
37. Соловьёва Л. Г. Формирование диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной игровой деятельности // Дефектология. 1996. № 6. С. 67-71.
38. Трубникова Н. М. Логопедические технологии обследования речи : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 2005. 156 с.

39. Ткаченко Т. А. Формирование и развитие связной речи : логопедич. Тетрадь. Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2019. 156 с.
40. Усанова О. Н. Онтогенез речевой деятельности. Ярославль, 2012. 201 с.
41. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Нарушение речи у детей : Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М., 1993. 232 с.
42. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада : В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. М., 1993. 103 с.
43. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Коррекционное воспитание и обучение детей пяти летнего возраста с общим недоразвитием речи. М., 1991. 472 с.
44. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В., Туманова Т. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М., 2010. 272 с.
45. Филичева Т. Б. Логопедическая работа в специальном детском саду. М., 1987. 142 с.
46. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Дефектология. 1985. №4. С.72-78.
47. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. М., 2004. 224 с.
48. Цейтлин, С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. СПб., 1997. 183 с.
49. Чупров Л. Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии. М., 2013.
50. Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. Москва, 2015. 360 с.

51. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. Москва, 2004. 142 с.
52. Шипицына Л. М. Психолого-медико-педагогическая консультация. СПб., 2002. 512 с. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва, 1989. 560 с.
53. Ястребова А. В. Комплексный подход к преодолению общего недоразвития речи // Логопед. 2001. № 2. С. 12-13.
54. Bloom L. Language Development from Two to Three. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.
55. Bishop D.V.M., Leonard L.B. Speech and language impairments in children: Classification, causes and controversies // Current Opinion in Neurobiology. 2000. Vol. 10, № 2. P. 235–242.
56. Fey M.E. Treatment of language disorders in children // Annual Review of Psychology. 1986. Vol. 37. P. 321–344.