

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Логопедическая работа по формированию навыков связной
монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи
третьего уровня средствами мнемотехники**

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

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

дата подпись

Исполнитель:
Идолова Юлия Михайловна,
обучающийся БЛ-41 группы
очного отделения

подпись

Руководитель:
Ярош Елена Александровна
к.п.н., доцент

подпись

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	8
1.1. Освоение связного высказывания в процессе онтогенеза.....	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня и псевдобульбарной дизартрией.....	16
1.3. Особенности освоения устной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня и псевдобульбарной дизартрией.....	21
1.4. Обзор коррекционно-развивающих технологий по формированию навыков связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня в современной теории и практике...	26
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	31
2.1. Основные принципы, цели, задачи, алгоритм констатирующего исследования.....	31
2.2. Содержание методики исследования уровня сформированности связной монологической речи у дошкольников с дизартрией.....	35
2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	38
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ И ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ СРЕДСТВАМИ МНЕМОТЕХНИКИ.....	43
3.1. Основные принципы, цели, задачи логопедической работы по развитию навыков связного высказывания.....	43
3.2. Содержание логопедической работы по развитию навыков связной	

монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня и дизартрией с помощью мнемотехники.....	45
3.3. Анализ результатов контрольного исследования.....	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	55

ВВЕДЕНИЕ

Психолого-педагогические исследования в области коррекционной педагогики указывают на стабильную устойчивую тенденцию к увеличению численности детей со сложными нарушениями речевого развития. При общем недоразвитии речи (далее – ОНР) наблюдаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. В тоже время одним из важных показателей готовности к обучению в школе является уровень сформированности связной речи. Это обуславливает актуальность проблемы выявления особенностей связной речи у детей с ОНР старшего дошкольного возраста для построения наиболее эффективной коррекционной работы [12].

Наиболее сложной формой речевой деятельности является связная речь. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения.

Нарушения связной речи часто лежат в основе неуспеваемости ребенка по программе ДОУ и младших классов школы и связанной с ними дезадаптации. Кроме того, нарушения связной речи снижают коммуникативное развитие дошкольников. Развитие связной речи должно рассматриваться не только в лингвистической сфере, но и в сфере формирования общения детей друг с другом и с взрослыми (как овладение коммуникативными умениями), что важно для формирования не только культуры речи, но и культуры общения [1].

Проблема развития связной речи у детей с ОНР нашла свое отражение в работах А. М. Бордича, В. П. Глухова, Н. С. Жуковой, Ф. А. Сохина, В. И. Тихеевой, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичевой и других. Основная мысль, просматривающаяся в трудах всех исследователей, что в системе коррекционной работы логопеда с детьми, имеющими ОНР, формирование

связной речи приобретает особое значение и становится сложной задачей, исходя из структуры дефекта. Сформированная связная речь – это, главная и конечная цель всего коррекционного процесса. Данную цель трудно достичь, она требует долгой тщательной работы не только специалиста (логопеда), но и воспитателей детского сада, родителей и самого ребенка.

Объект исследования – уровень сформированности связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Предмет исследования – содержание логопедического воздействия по развитию связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня посредством использования мнемотехники.

Цель исследования – теоретически обосновать и практически апробировать содержание логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня средствами мнемотехники.

В соответствии с поставленной целью решаются следующие задачи:

1. Изучить научную, методическую литературу по теме исследования.
2. Провести теоретический анализ особенностей развития связного высказывания в процессе онтогенеза и у детей с изучаемой патологией.
3. Изучить сформированность связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня в процессе констатирующего эксперимента.
4. На основании теоретического анализа и данных констатирующего эксперимента сделать выводы об особенностях развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.
5. Определить основные направления и содержание коррекционной работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного

возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня с учетом данных констатирующего эксперимента.

6. Определить эффективность логопедической работы по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня с использованием средств мнемотехники.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: библиографические (изучение анамнестических данных, изучение сопутствующей документации), эмпирические (наблюдение, беседа, констатирующий и контрольный эксперименты), количественный и качественный анализ.

Теоретико-методологическим основанием исследования явились следующие научные теории и положения:

1. Представления о закономерностях речевого развития, детей дошкольного возраста, выдвинутые в трудах Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, Ф. А. Сохина, Д. Б. Эльконина и др.

2. Особенности развития связной речи у детей с ОНР, рассмотренные в работах В. П. Глухова, А. А. Гуськовой, Л. Н. Ефименковой, Н. С. Жуковой, Т. Б. Филичевой и др.

3. Особенности коррекционной работы при ОНР в работах Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, С. Н. Шаховской, Г. В. Чиркиной и др.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении данных об уровне сформированности связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня и псевдобульбарной дизартрией. Практическая значимость состоит в применении имеющихся знаний для обоснования и определения содержания и приемов коррекционной работы.

База исследования: МБ ДОУ д/с компенсирующего вида № 244 г. Екатеринбурга. В эксперименте участвовало 10 детей (8 мальчиков и 2 девочки), возраст детей от 6 лет 6 месяцев до 7 лет. Логопедическое

заключение: общее недоразвитие речи третьего уровня, псевдобульбарная дизартрия.

Структура исследования: выпускная квалификационная работа включает введение, три главы, заключение, список использованной литературы и приложение.

Первая глава посвящена анализу литературы по теме исследования. Были рассмотрены понятия связная речь и связное высказывание, закономерность освоения связной речью в процессе онтогенеза. Далее была рассмотрена психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и псевдобульбарной дизартрией. Соответственно изучены такие понятия как общее недоразвитие речи и псевдобульбарная дизартрия, а так же было изучено становление связной речи у детей с ОНР III уровня и псевдобульбарной дизартрией. Рассмотрено понятие мнемотехники.

После теоретического опыта по теме выпускной квалификационной работы был проведен констатирующий эксперимент, описанный во второй главе. В ходе работы для определения уровня сформированности связной речи была использована методика, созданная В. П. Глуховым.

Третья глава посвящена описанию содержания логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы средствами мнемотехники и результатов контрольного эксперимента.

ГЛАВА 1. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Освоение связного высказывания в процессе онтогенеза

Инструментом познавательной деятельности человека, способом общения, выражения мыслей, чувств, эмоций, а также регуляцией деятельности служит речь. Речь – это исторически сложившаяся форма общения людей по законам данного языка. Речь – это применение языка в процессе общения [11, с. 171].

Высказывание А. А. Леонтьев считает коммуникативной единицей (начиная с предложения и заканчивая последовательностью предложений, связанных по смыслу), оформленной по содержанию и интонации и отличающейся конкретной грамматической структурой. Характеристиками любых развернутых высказываний являются: последовательность, связность, и логичное по смыслу оформление сообщения, соответствующее теме и коммуникативной задаче [33].

Связное высказывание отражает степень вербального, интеллектуального, эмоционального развития ребенка. Оно указывает на степень владения ребенком словарного богатства родного языка, его грамматическим строем, нормами языка и речи [10]. Наряду с термином «связное высказывание» допускается употреблять синонимичный термин «связная речь» (далее высказывание = речь).

В младенчестве, еще не обладая не только активной, но и пассивной формами речи, ребенок, развивающийся в соответствии с возрастом, посредством эмоций вступает в контакт с окружающими его людьми, обычно таким человеком является мать. Он отвечает улыбкой на обращенные к нему слова, произнесенные знакомым и ласковым голосом. Со временем по просьбе взрослого ребенок с радостью демонстрирует, «где у него ушки,

ротик» и приходит в восторг, радуясь достижениям совместно с родителем. Слушая речь взрослых, впитывает ее особенности и стремится подражать [2].

Часто уже до года ребенок имеет в словаре ряды контурных, ошибочно произносимых слов и активно использует их. Детский словарь быстро расширяется, звуковая сторона становится более четкой и правильной. К началу школьного этапа жизни дошкольник много, достаточно правильно и связно говорит на разные темы, употребляя в своем высказывании как сложносочиненные, так и сложноподчиненные предложения. Ему доступен краткий пересказ прослушанного текста и ответы на заданные к тексту вопросы. Ребенок описывает сюжетную картинку и рассказывает о недавних событиях своей жизни [45].

Умение связно, в логической последовательности, верно и выразительно передавать собственные размышления (или готовые тексты) влияет на эстетическое развитие ребенка. Навык рассказывания помогает ребенку стать более общительным, преодолеть молчаливость и застенчивость, развить уверенность в своих силах [56].

Связную речь необходимо рассматривать в совокупности ее содержания и формы. Преуменьшение содержательной стороны приводит к тому, что формальная, грамматическая сторона оставляет позади внутреннюю, логическую. Ее проявление можно увидеть в неточном подборе слов по смыслу, в неумении пояснить значение слов. Нельзя забывать и развитие формальной стороны речи. Важным является увеличение и обогащение знаний и представлений ребенка, основанных на параллельном развитии умения правильно выражать их в речи [21].

Состояние речи ребенка обусловлено речевой средой. Так, начиная со второго года, происходит насыщенное расширение словаря, лексическое значение совершенствуется. Ко второму году дети овладевают понятием числа и отдельными падежными окончаниями. От двух до трех лет в стадии формирования находится грамматический строй речи, увеличивается объем

словаря до одной тысячи слов. К семи годам дети используют почти все законы процессов словообразования и словоизменения, объем их словаря возрастает до трех-четырёх тысяч слов. Ситуативность речи сменяется связной контекстной речью, развернутой и грамматически оформленной. Школьник в процессе обучения переходит к осознанному владению речью. Усваивает письменную речь, чтение [44].

Характеристику связной речи и описание ее особенностей можно увидеть в линейке трудов современной лингвистической, психолингвистической и психологической методической литературы. Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах: логопедическом (В. П. Глухов, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева и др.), психолингвистическом (Т. В. Ахутина, А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев и др.), и психологическом (Л. С. Выготский, Ф. А. Сохин, Д. Б. Эльконини др.).

Ф. А. Сохин говорил, что связная речь – это не только последовательно-связанные друг с другом мысли...Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя [41, с. 73]. Как синонимы можно использовать термины «высказывание», «текст». Показателем уровня речевого развития является построение высказывания детьми.

Коммуникативная функция является основной функцией связной речи. Она реализуется в двух основных формах – диалогической и монологической [5]. Первичной по происхождению формой речи является диалогическая речь (диалог). Социально-направленная форма, используется непосредственно для общения двух и более людей. Основой диалога является реплика – отдельное высказывание. Далее выстраивается смена реплик, цепочка последовательно-сменяющихся друг друга речевых реакций (вопросы, ответы, утверждения, обращения, что в целом является беседой). В диалоге значимая роль отводится не только языковым средствам речи, но и невербальным ее

компонентам – жестам, мимике, а также интонации. Диалог имеет свою особую программу построения высказываний, но при использовании простейших форм диалога (отдельные утвердительные или вопросительные реплики) она не требуется [35].

Под монологической речью (монологом) понимают связную речь одного человека. Ее основной, коммуникативной, целью является рассказ об окружающем мире, его явлениях и фактах [32]. Монолог в сравнении с диалогом является наиболее сложной формой речи, служащей не столько для взаимного общения, сколько для целенаправленного и точного изложения информации. Монолог обладает следующими особенностями: односторонним характером высказываний, произвольностью, обусловленностью содержания от ориентации на слушающего, ограниченным употреблением невербальных средств передачи информации, развернутостью, логической последовательностью изложения. Содержание самого высказывания обычно заранее запланировано и предварительно скомпоновано, это главная особенность данной формы [40].

Выше было приведено сравнение двух форм речи, в чем же еще существуют различия? В сравнении с диалогической речью, монолог наиболее зависим от контекста, и преподносится в более подробной форме, с обстоятельным отбором лексических и грамматических форм, более скудным невербальным наполнением, но в тоже время, используя разнообразные, в том числе сложные, синтаксические конструкции [33].

В речи ребенка выделяют три функции, связывающие его с внешним миром: коммуникативная, познавательная, регулирующая. Самой ранней и самой важной функцией по праву считают коммуникативную. Данная функция направлена на общение как процесс. Именно данная функция осуществляет первое слово ребенка, появляющееся до года. Дальнейшее развитие и совершенствование детской речи стимулирует именно эта потребность общения, не зря же говорят о том, что человек существо

социальное. На начальных этапах ребенок использует невербальное эмоциональное общение, через этот тип общения закладываются азы дальнейшей связной речи. На фундаменте медленного развития пассивной речи понимания, появляются задатки активной речи детей [12].

После первого года жизни слова становятся уже осмысленными, в них вкладывается определенное понимание, впоследствии они служат для обозначения предметов. Со временем отдельные предметные слова трансформируются в аграмматичные предложения. К двум годам элементарная фразовая речь закрепляется. Фразовая речь, как правило, включает в себя конструкцию из двух-трех слов. На данном этапе развития есть «маркер» речевого развития, если к двум с половиной годам у ребенка еще не сформирована базовая фразовая речь, то имеет место отставание темпа речевого развития [27].

Важным является то, что в речи онтогенетически развивающихся детей основы связной речи можно заметить уже в раннем детском возрасте. Речь, зависящая от ситуации, называется ситуативной, постепенно такая речь перерастает в контекстную, связную. В процессе овладения речью ребенок не осознает закономерностей, которым она подчиняется, а также своих действий с ней [28].

Начиная с третьего года, ускоренным темпом развивается пассивная сторона речи. На ее фоне резко увеличивается объем словаря, нарастает темп развития активной речи, усложняется планирующая функция речи. Дети знакомятся с различными типами высказываний, используя при этом наглядный материал. Рассказы становятся развернутыми, количество сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций увеличивается [25].

Начиная с трех лет, дети отвечают на вопросы (простая форма диалога), но еще недостаточно владеют искусством логично передавать свои мысли, так как план высказывания развит не в полной мере. Постепенно, по мере развития плана высказывания, происходит овладение внутренней

речью. На этом этапе речь кроме коммуникативной функции, выполняет и другие функции, прежде всего познавательную, отвечающую за усвоение новых слов и новых грамматических форм. Представления ребенка об окружающем мире расширяются, появляются знания о новых предметах и явлениях действительности. Дети без речевой патологии развиваются комплексно, вместе с развитием связной речи со временем развивается мышление, которое неотделимо от речевой деятельности [55].

Простое распространенное предложение появляется в речи детей на четвертом году жизни. Через год 11 % предложений, встречающихся в детской речи, составляют сложные конструкции. В речи детей отмечаются почти все придаточные предложения (за исключением определительного). В возрасте пяти лет дети превращаются в «почемучек», начиная засыпать взрослых вопросами, стараются объяснить свои действия (включил телевизор, потому что хочу посмотреть «мультик») [36].

Начиная с пятого года жизни, дети пересказывают знакомую сказку, могут додумать финал, любят рассказывать стихотворения. Со временем дети начинают владеть еще и простым описанием (чаще это описание любимой игрушки, домашнего питомца), а также повествованием. Конструкция речи еще неидеальна. Зависимость речи от ситуации остается в приоритете, что не исключает развитие контекстной речи. Объем предложения возрастает до пяти-шести слов. В пять лет ребенок владеет бытовым словарем. Дети способны пересказать только что прочитанный им на два раза короткий текст. Помимо использования сложных конструкций, дети вставляют в свою речь предлоги и союзы, употребляя их правильно. Наряду с развитием внутренней речи, ребенок орачевляет все свои действия, чаще игровые (сюжетно-ролевые игры), это начинает проявлять себя регулирующая функция речи [24].

Процесс интенсивного овладения всеми типами монологической речи совпадает с завершением процесса фонематического развития речи,

дошкольники осваивают строй русского языка в целом. (А. Н. Гвоздев, В. К. Лотарев, О. С. Ушакова, Г. А. Фомичева и другие). Д. Б. Эльконин пишет о том, что с течением времени образ жизни ребенка меняется, появляются новые знакомые, изменяются отношения. При появлении новых видов деятельности, их разнообразии дифференцируются функции и формы речи. Общение приобретает новый смысл, это не просто обмен информацией, а рассказ о переживаниях и впечатлениях, об окружающей среде, очерчивание среды интересов [48].

Составить элементарный рассказ или пересказ дети могут, начиная с пяти лет, это базовые типы монолога. По истечении еще одного года, дошкольники придумывают сказку или рассказ, отличая одно от другого. При составлении рассказов дети могут идти двумя путями: первый это составление фактического рассказа, второй – творческий, придуманный. Рассмотрим формирование первого типа. Компонуя рассказ фактического содержания, ребенок в качестве опоры использует восприятие и память. Придумывая творческие рассказы, ребенок в основе использует творческое воображение. Рассказы строятся не только на ярком воображении, но и на прошлом опыте. Дети, используя знакомые ситуации, добавляют вымышленные сведения и объединяют это, исходя из новой ситуации, в целостную картину [13].

Дети обширно используют диалог. Диалог становится лаконичным. Ребенок быстро и правильно отвечает на вопросы. Это четкие и краткие ответы, но в то же время они могут быть развернутыми. Ответы строятся в соответствии с вопросом. Дети не только отвечают на вопросы, но и самостоятельно задают правильно сформулированные вопросы, подают уместные реплики, исправляют и дополняют ответы товарищей [38].

Детская речевая деятельность развивается от номинативной, обозначаемой знаками, и коммуникативной функций к регулированию и

планированию своих действий. К началу школьного периода ребенок осваивает основные формы устной речи, присущие взрослым [18].

Главной особенностью речи в дошкольном возрасте выступает появление плана высказывания, возникновение внутренней речи. Речь становится контекстной. Становятся доступными разные типы связных высказываний: повествование, базовое описание, а также частично рассуждение. Рассказы доступны, опираясь на дидактический материал, и без опоры. Структура становится более сложной, в речи используются сложные конструкции, союзы и предлоги [43].

Для более удачного планирования и оформления связной речи необходимо применять все коммуникативные и познавательные возможности детей. Этот процесс строится на этих возможностях и параллельно совершенствует их. Важно заметить, что освоение связной речи, невозможно при должном уровне знания грамматического строя и объеме словаря. Л. П. Федоренко считает, что для достаточного уровня овладения монологической речью необходима работа над предложениями различной структуры и состава. В этом значительно поможет знакомство детей с различными видами текстов, служебными частями речи и работа над пониманием обращенных слов [26].

Ребенок растет, меняется его ведущая деятельность, она становится все более самостоятельной и практически ориентированной, потребность в речи возрастает. Из всего это следует постепенное усложнение состава монологической формы речи. Она становится контекстной. Это становится доступным благодаря более глубокому усвоению грамматических форм [34].

Таким образом, при развитии, соответствующем онтогенезу, неотягощенным патогенными факторами, речевое развитие протекает по «запланированному сценарию». При этом условии дети к 6 годам обладают обширной лексикой, пользуются навыками словообразования и словоизменения. В этом возрасте сформировано правильное

звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. Связная речь находится на достаточном уровне развития [13].

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня и псевдобульбарной дизартрией

В 50-60-е годы XX века совместно с группой сотрудников НИИ дефектологии (Г. И. Жаренковой, Г. А. Каше, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спириной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой и др.). Р. Е. Левиной было дано научное обоснование такого отклонения в развитии, каким является общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи – сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается нарушение формирования всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи [29].

Исходя из определения, было принято условное разделение на уровни развития. Общими основаниями являются: заметное отставание в темпе возникновения обращенной речи, суженный словарный запас, речевые аграмматизмы, недостатки звукопроизношения и фонематических процессов. Степень выраженности перечисленных отклонений различна [49].

По выраженности тяжести проявления дефекта выделяют четыре уровня недоразвития речи. Характеристикой каждого уровня является определенная пропорция соотношения исходного дефекта и его последующих проявлений, отрицательно сказывающихся на формировании и развитии всех речевых компонентов. В возрастном периоде от 5 до 7 лет наиболее распространенным является речевое недоразвитие III уровня [42].

Далее рассмотрим характеристику III уровня ОНР [29]:

1. Выявлено, что грамматические формы сформированы слабо – наблюдаются ошибки в падежных окончаниях, в согласовании и управлении, также дети смешивают временные и видовые формы глаголов. Словообразование детям доступно на базовом уровне. Более сложными способами дети практически не пользуются.

2. На этом уровне развития у основной части детей еще остаются неточности звукопроизношения и нарушение слоговой структуры слова. Все это препятствует полноценному овладению фонематического восприятия.

3. Активная речь детей преимущественно состоит из простых предложений. Так происходит в связи с большими затруднениями или попросту полным неумением распространять предложения, создавать сложносочиненные и сложноподчиненные конструкции. При использовании устной речи дети упрощают ее, избегая сложных конструкций, содержащих трудные для них слова и фразы.

4. Пассивная речь находится на достаточно высокой отметке, но иногда встречается непонимание или подмена лексического значения слов и выражений, смешение слов, близких по звучанию (коза-коса, крыша-крыса), недостаточное владение основной частью грамматических форм [29].

Далее рассмотрим неречевые функции, которые также нарушены у данной группы. Присущая практически каждому соматическая ослабленность, приводит к отставанию в развитии общей моторной сферы. Плохая координация, отсюда нежелание выполнять строго дифференцированные движения, неуверенность в выполнении дозированных движений, снижение скорости и ловкости. Особые затруднения выявляются при выполнении комплекса движений, выполняемого по словесной инструкции. Помимо отклонений в общей моторике у детей нарушается и моторика рук: недифференцированные, замедленные и неловкие движения, скованность, «застревание» на одной позе. В артикуляционной моторике отмечается изменение тонуса речевых мышц, сложности в

дифференцированных тонких артикуляционных движениях, напряжении, ограниченный диапазон произвольных движений [21].

У детей наблюдается недостаточная устойчивость и объем внимания, страдает долгосрочная память. Ее основу составляет смысловая, логическая память, продуктивность запоминания заметно снижена. Дети часто не справляются со сложными инструкциями (возьми из тумбочки барабан, положи его на стул, а сам сядь на место), при их выполнении опускают некоторые элементы [20].

Как отмечает Н. С. Жукова, детям даны все условия для полноценного овладения мыслительными операциями: анализа, классификации, сравнения и синтеза. Но дети, обладая предпосылками, все равно полноценно не овладевают словесно-логическим мышлением. Возможной причиной выступает нарушение эмоционально-волевой сферы. Нарушения этих процессов ведут к нарушениям интеллектуальной деятельности: медленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа и синтеза [21].

ОНР наблюдается при таких фонационных расстройствах как ринолалия и дизартрия, а также проявляется при алалии и афазии, наиболее сложных, системных нарушениях речи [31].

Нарушение звукопроизносительной стороны речи, по определению Г. В. Чиркиной, называется дизартрией, если оно вызвано органической недостаточной иннервацией речевого аппарата [53].

С. Н. Шаховская отмечает, что дети с дизартрией очень разнообразны и неоднородны. Всех их можно объединить в группу по следующим признакам: нарушение темпо-ритмической организации речи и общей моторики, нарушения просодики и звуковой стороны речи. Эти признаки есть у каждого, но их проявления разнообразны, от минимальных, незаметных до ярко выраженных. Их степень находится в зависимости от локализации поражения и тяжести нарушения [54].

Дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы эмоционально возбудимы, их нервная система быстро истощается. С рождения дети нуждаются в особом уходе, требующем постоянного внимания. Из-за того что дети много плачут, они становятся беспокойными и следовательно у них нарушается сон, сбивается правильный биологический режим, снижается аппетит, что приводит к расстройствам в работе желудочно-кишечного тракта. Все перечисленное не способствует благоприятному развитию ребенка, а наоборот еще более расшатывает нервную систему, подрывает естественный иммунитет, дети часто болеют, становятся соматически ослабленными [52].

Несмотря на отсутствие выраженных параличей и парезов, моторика, несомненно, страдает. Дети неловкие, неуклюжие, страдает точность и скоординированность движений, страдают навыки самообслуживания. Рука такого ребенка не готова к письму, в школьные годы страдает почерк, а в дошкольном возрасте отмечается нежелание заниматься рисованием, лепкой и другими видами ручной деятельности [34].

Самая распространенная и часто встречающаяся форма дизартрии (98%) – псевдобульбарная. Она характеризуется псевдобульбарным парезом или параличем, возникающем при двухстороннем поражении надъядерных путей, проводящих импульсы от коры головного мозга к ядрам черепных нервов. Псевдобульбарная форма условно делится на три уровня, исходя из степени поражения [8]:

1) легкая – характеризуется легким нарушением моторных функций артикуляционного аппарата. Медленные, неточные артикуляционные движения губ и языка приводят к общей смазанности речи, недифференцированности звуков. Происходит оглушение звуков. Часто проявляются нарушения голоса. Из-за ограниченности движений языка страдает произношение мягких звуков. Нарушения артикуляции влекут за собой нарушение фонематических процессов;

2) средняя – наиболее многочисленная группа. К вышеперечисленным особенностям добавляется ограниченный объем движения мимических мышц. Все больше движений недоступны для выполнения, следовательно, речь становится хуже, чем у первой группы, более невнятная, смазанная. Переключение с движения на движение представляет особую трудность. Мягкое небо, участвующее в актах жевания и глотания, часто бывает малоподвижным, что затрудняет эти процессы. Голос назализирован, оглушаются согласные, гласные теряют полетность, голос тихий, слабый, нередко проглатываются окончания слов.

3) тяжелая степень (анартрия) – самая «неречевая» группа. Проявление нарушения нервов ярко выражено, объем артикуляционных и мимических движений резко ограничен, рот постоянно открыт, саливация. Речь практически невозможна, часто отсутствует, редко человек общается отдельными нечленораздельными звуками [8].

Из данных, приведенных выше, можно сделать выводы, что у детей с ОНР проявляется отставание в темпе возникновения собственной речи, словарный запас не соответствует возрасту, наблюдаются частые речевые аграмматизмы, недостатки звукопроизношения и фонематических процессов. Дети имеют моторные трудности, часто отказываются от выполнения определенных упражнений, легковозбудимы, концентрация внимания снижена, страдает вербальная память.

1.3. Особенности освоения устной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня и псевдобульбарной дизартрией

Известно, что дети старшей и подготовительной групп с ОНР III уровня заметно отстают от детей, развивающихся согласно онтогенетическим

нормам, в овладении навыками правильной связной монологической речи. В первую очередь такие дети затрудняются в планировании развернутого высказывания и его языкового оформления. В высказываниях детей с речевыми нарушениями наблюдается нарушение логики изложения (связности и последовательности), смысловые пропуски и лексические затруднения, уровень фразовой речи низкий, прослеживается большое количество ошибок построения предложений. При организации и проведении коррекционной работы по обучению детей рассказыванию, необходимо учитывать указанные выше признаки [6].

Ощутимые затруднения детей с ОНР в освоении навыков связной речи продиктованы недоразвитием базовых языковых компонентов: лексического, фонетико-фонематического, грамматического. Значимую роль имеет и недостаточная сформированность звуковой и смысловой сторон речи [30].

По мнению многих авторов, таких как В. П. Глухов, А. А. Гуськова, Л. Н. Ефименкова, и других, изучающих данную тему, связная речь детей с ОНР сформирована недостаточно. Словарный запас скудный, в связи с этим дети часто повторяются, одно слово обозначает несколько слов, иногда существительное указывает не только на предмет, но и на действие, происходит путаница в паронимах, используются определенные штампы. Речь детей бедна и стереотипна. Правильное понимание логической взаимосвязи событий не гарантирует ее верной передачи. При пересказе сказки или другого литературного произведения из речи детей часто пропадают отдельные звенья событий, теряются действующие лица, нарушается логическая последовательность и весь пересказ сводится к простому перечислению [17].

Исследования таких авторов, как В. К. Воробьева и С. Н. Шаховская дают возможность сказать о том, что собственная контекстная связная речь у детей с ОНР III уровня является несовершенной по структуре и семантической организации. Они владеют ограниченным объемом синтаксических конструкций, испытывают затруднения в составлении

структурного целого из отдельных элементов и в отборе материала для конкретной цели. В собственных свободных высказываниях основную часть составляют простые, но распространенные предложения, сложные конструкции встречаются редко [54].

Р. Е. Левина отмечает, что основу активного словаря составляют имена существительные и глаголы. Мало слов, которые обозначают качество, признак или состояние предмета и действия (прилагательные и наречия). Дополнительные трудности в использовании различных вариантов слов, в том числе и однокоренных, возникают из-за недостаточного владения навыками словообразования, незнания некоторых способов. Часто название части предмета заменяется названием самого предмета, слова, сходные по значению, путаются между собой [29].

Морфологически не членимое повторяющееся употребление слов, по мнению Н. С. Жуковой, является признаком для определения раннего речевого дизонтогенеза. Слова, соединяемые в предложении, грамматически не связаны между собой, ребенок использует их в какой-либо одной форме. Такое употребление может сохраняться на протяжении многих лет в речи ребенка [22].

Как правило, аграмматичные предложения возникают из-за ошибок в согласовании и управлении. Данные ошибки не являются постоянными. У ребенка нет закрепленной неправильно или правильно используемой грамматической формы, исходя из этого использование той или иной грамматической формы не постоянно. При составлении предложений с опорой на картину дети довольно часто правильно определяют и называют действующих лиц и действия, выполняемые ими, но в тоже время не употребляют в предложении предметы, используемые героем [5].

Количественный диапазон используемых слов в предложении у дошкольников с ОНР невелик. Так, овладев основным значением слова, выраженным корнем, они не замечают изменение значения при добавлении к

корневой части какого-либо аффикса, например приставки: шел-зашел-перешел и другие. Так же наблюдается неполное усвоение обобщающих слов, часто понятие рода заменяется понятием вида [13].

Рассказ-описание в общепринятом виде малодоступен для них. План, данный логопедом и направленный на облегчение описания, наоборот вызывает трудности. Нередко это отдельное перечисление признаков, предметов или их частей, при этом нарушается связность: дети перескакивают с места на место, начиная описывать что-то одно, продолжают рассказывать уже о другом, повторяют ранее сказанное. В развернутых высказываниях детей с ОНР отмечается отсутствие четкости, логической последовательности изложения, акцент на внешние, поверхностные впечатления, а не на внутренние, причинно-следственные взаимоотношения. Самым сложным для таких детей является рассказ по памяти, а также все виды творческого рассказывания, где нужно не только передать образец, но и дополнить своим собственным продолжением текста или изменить его часть. Интересно, что нарушение ритма речи и отсутствие у детей чувства рифмы мешают заучиванию стихов. Несмотря на то, что основой свободной речи старших дошкольников с ОНР является развернутая фразовая речь, они все равно испытывают затруднения при самостоятельном составлении предложений [47].

Все виды творческих рассказов и заданий детям с речевым нарушением даются с большим трудом, чаще являются не сформированными. Затруднения вызывают определение замысла, основной мысли, и последовательности сюжета, особенно тяжело дается языковое оформление. Зачастую создание творческого рассказа, заменяется пересказом ранее изученного текста. Ребенок должен уметь планировать свое высказывание, быстро ориентироваться и делать выводы в условиях изменившейся речевой ситуации, а также знать содержание собственного высказывания [37].

В. Я. Валуева отмечает, что у детей с ОНР помимо всех перечисленных особенностей связная речь отличается заметной фрагментарностью изложения, нарушением временных и причинно-следственных связей в тексте. Эти черты появляются из-за низкого уровня самостоятельной речевой активности ребенка, неспособности выделить главные, а также второстепенные составляющие его замысла и связей между ними, отсутствия четко построенной целостной композиции текста [7].

Рассказывая о событиях из собственной жизни, дошкольники с ОНР в основном используют короткие и малоинформативные фразы. При создании предложения они часто замещают простыми предложениями сложные, допускают ошибки в связи слов внутри фразы, нарушают логику следования предложений, построения текста. Трудности имеются и при составлении рассказа по серии сюжетных картин [15].

План, данный педагогом как образец, не всегда помогает ребенку составить рассказ, нередко он пренебрегает им. Наводящие вопросы и подсказки педагога все же остаются необходимыми. В процессе рассказывания часто встречаются продолжительные, неуместные паузы, свидетельствующие о затруднениях при определении сюжета и его вербализации. Дети не могут определить главных героев, перечисляют второстепенные, незначительные детали, испытывают трудности в подборе нужного по значению слова [13].

Пересказ знакомой сказки, который наиболее доступен детям, также вызывает затруднения. Ребенок отвечает односложно, неохотно, может совсем отказаться от выполнения заданий. На фоне недостаточно полного понимания прочитанного, наблюдаются повторы, возвращение к уже описанному эпизоду, добавление несуществующих эпизодов или личных воспоминаний [27].

Активная речь выступает средством общения, при условии, что со стороны взрослых проявлена инициатива и оказывается помощь в виде

указывающих вопросов, подсказок. Т. Б. Филичева говорит о том, что в устной активной речи дети с ОНР стремятся «обходить» сложные для них слова и выражения, и речевые проблемы становятся малозаметными. Но если создать такую ситуацию, при которой нет выбора, и становится обязательным использование тех или иных слов или категорий грамматики, все пробелы речевого развития становятся достаточно отчетливыми. В диалоге с взрослыми дети отвечают на вопросы, но инициаторами общения становятся крайне редко [49].

В импрессивной речи страдает понимание числа и рода, а также логико-грамматических структур, определяющих пространственные, временные и причинно-следственные отношения. Дети затрудняются в определении значения слова при добавлении к нему приставки или суффикса. В целом импрессивная речь существенно развивается и максимально приближается к норме. Все описанные трудности проявляются в экспрессивной речи, а значит и на связной речи детей [28].

Таким образом, спонтанное речевое развитие ребенка с ОНР проходит медленно и своеобразно. Продолжительное время не сформированными остаются различные звенья речевой системы. Снижение темпов речевого развития мешает полноценному общению. У детей с ОНР можно выделить следующие особенности их связной речи [50]:

1. Фразовая речь развернутая, но словарный запас мал, слова сходные по смыслу часто путаются ребенком. Лексика на бытовом уровне, преобладают имена существительные и глаголы. Использование простых предлогов сопровождается частными ошибками, более сложные предлоги почти не используются в речи.

2. При составлении рассказа по определенной теме, данной картинке, серии сюжетных картин или в беседе отмечаются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов.

3. Повествуя о своих жизненных событиях, сочиняя рассказ на свободную тему с применением элементов творчества, дети пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями, часто пересказывают части ранее прочитанного текста.

4. Рассказ-описание составляется не по плану, скуден и нередко сводится к простому перечислению отдельных признаков любимой игрушки или знакомого предмета.

5. Остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств [50].

1.4. Обзор коррекционно-развивающих технологий по формированию навыков связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня в современной теории и практике

Одним из главных показателей уровня развития интеллектуальных способностей ребёнка, считается изобилие его речи, поэтому родителям и педагогам важно поддерживать и обеспечивать развитие когнитивных и речевых способностей дошкольника. На данный момент существуют разные программы и технологии, предполагающие обучение дошкольников составлению различных моделей для развития связной речи. Перечислим основные: дифференцированная (индивидуализированная) технология обучения в дошкольном возрасте, игровые технологии (настольные, сюжетно – дидактические, игры – инсценировки, пальчиковый театр, театрально – игровая деятельность), «Сказочные лабиринты игры» В. В. Воскобовича, ТРИЗ-технологии, компьютерные технологии, метод наглядного моделирования. Используя любую из этих технологий, не стоит забывать о

здоровьесберегающих технологиях: различные виды гимнастики (зрительная, пальчиковая, после сна), а также различные подвижные игры [51].

К методам наглядного моделирования относится мнемотехника. Мнемотехника – система методов и приемов, обеспечивающих эффективное сохранение и воспроизведение информации облегчающих процесс запоминания. Особенностью мнемотехники выступает перевод словесной информации в зрительную, легко запоминающуюся. Наш мозг создает ассоциативную связь, такая связь прочная и информация еще долго остается в памяти [3]. Дидактическим материалом служат:

1. Мнемоквадраты – изображения, обозначающие одно слово, словосочетание или простое предложение.

2. Мнемодорожки – ряд, состоящий из 3-4 символов. «Прочитав» такую дорожку можно составить небольшой рассказ, состоящий из двух-трех предложений.

3. Мнемотаблицы – целые цепочки, представляющие собой несколько изображений основных звеньев, не обязательно цветные расширенные символы, чаще краткие схематичные, по которым запоминают и воспроизводят целый рассказ или даже стихотворение.

Важно передать условно-наглядную схему, изобразив таким образом, чтобы нарисованное было понятно детям [3].

В дошкольной педагогике мнемотехника может быть представлена в виде:

1. Сенсорно-графических схем. Такие схемы используются для ознакомления [9]:

– с определением основного смысла предложения (о чем/о ком говорится и что о нем говорится;

– с логической связью предложений (закрепление знаний о том, что текст состоит из нескольких предложений, в каждом предложении должна отслеживаться основная мысль всего текста);

– с правилами построения рассказа.

Самым распространенным является повествовательный тип текста. При планировании схемы такого рассказа дети должны запомнить его структуру. В сознании детей должно остаться представление о логической последовательности предложений, то есть передачи мысли от предложения к предложению, последовательно. Схема составляется из изображений максимально-приближенных к натуральному предмету. Это способствует развитию наглядно-образного мышления. Сенсорно-графические схемы используют для рассказа-описания. Части этих схем яркие, привлекающие детское внимание к признакам предметов, демонстрируют, что при их перестановке, меняется порядок признаков, но последовательность изложения не нарушается. В описательном рассказе не возникают смысловые пробелы, которые возникают при перестановке частей повествовательного рассказа [9].

2. Предметно-схематических моделей. Исходя из названия, становится понятным, что все картинки выполнены схематично, передают только главные признаки предметов и связи между ними. Являясь зрительным планом, они координируют связное высказывание, не давая отвлечься ребенку на второстепенные признаки [46].

3. Блоков-квадратов, используемых при условно-наглядном моделировании сюжета произведения. Каждый квадрат обозначает отдельный фрагмент рассказа: персонажа, предмет или действие с ним. Составление серии таких квадратов, следующих друг за другом, позволяет детям устанавливать последовательность и взаимосвязь между основными смысловыми звеньями рассказа [15].

4. Коллажа. Ровная чистая белая поверхность (лист плотной бумаги, картон или магнитная доска), на которую крепятся на скотч, клей или с помощью магнитов различные изображения предметов, цифры, геометрические фигуры. Задачей коллажа выступает связывание всех этих букв, цифр, фигур и предметных картинок между собой. В итоге происходит отработка сюжетного метода запоминания [4].

5. Схемы составления рассказов – это, опорные предметные картинки, располагающиеся в последовательности рассказа [19].

Принцип мнемотехники заключается в использовании различных символов, таблиц, и специальных карточек. У детей дошкольного возраста без нарушений очень хорошо развита зрительная память. Мышление базируется на зрительной основе, дети без затруднений запоминают различные изображения и выстраивают ассоциативные ряды. Для развития памяти используются специальные таблицы со стихами, одна строчка = одно изображение. Предложив ребенку разобрать карточки по стопкам (одежда, обувь), педагог тренирует логическое мышление воспитанника [39].

Чтобы занятия с использованием мнемотехники не проходили бесплодно, необходимо соблюдать ряд правил и рекомендаций, а именно [9]:

1. Независимо от возраста ребенка, начинать нужно всегда с простого – мнемоквадратов, постепенно усложняя материал. Только после удачного освоения и закрепления более легкого материала можно переходить к мнемодорожкам.

2. Весь стимульный материал для мнемотехники должны быть яркими и красочными. Иначе дошкольник не проявит к ним интереса.

3. Число элементов в одной дорожке или таблице, которую применяют для обучения дошкольника, не должно превышать 9.

4. Также существует ограничение на количество мнемотаблиц в день. Не советуют применять более двух. Возвращение к изученной таблице возможно только по желанию ребенка [9].

Использование мнемотехники на занятиях старших дошкольников по развитию связной речи способствуют развитию памяти и внимания, повышения концентрации и усидчивости, а также обогащению воображения. Мнемотаблицы используются при обучении рассказам, пересказам и работе с загадками и стихами. Весь этот процесс проходит в игровой форме, ребенок вовлечен в этот процесс. Дети получают навыки коммуникации и общения.

Выводы по главе

1. Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Основная функция связной монологической речи – коммуникативная. У детей без речевой патологии в онтогенезе развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, связано с развитием деятельности и общения.

2. В возрасте шести-семи лет дети овладевают всеми видами связной монологической речи. В это же время появляется план высказывания.

3. У дошкольников с ОНР наблюдается отставание от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной речи. Так, отставание речевого развития становится заметным еще на этапе появления первых слов. Поэтому родители могут начинать уже с раннего возраста стараться обогатить словарь ребенка, больше рассказывать, способствовать речевой инициативе ребенка. Если не оказывается никаких дополнительных мер по речевому развитию, то соответственно в дальнейшем начнет отставать развитие и диалогической, и монологической речи. У таких детей снижен словарный запас, отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Основные принципы, цели, задачи, алгоритм констатирующего исследования

При проведении логопедического обследования необходимо учитывать следующие принципы, сформулированные Р. Е. Левиной [31]:

1. Принцип развития, предполагающий глубокий анализ процесса возникновения дефекта. Такой анализ позволяет выявить не только первопричину нарушения, но и вытекающие из нее последствия. После определения объема нарушений, важно распланировать и организовать коррекционную работу, направленную не только на следствия нарушения, но и на саму первопричину. Все это приводит к повышению эффективности коррекционного процесса и снижению его сроков.

2. Принцип системного подхода. Коррекционное воздействие предполагает комплексное воздействие различных специалистов, связанных не только с речью. Глубокое обследование всех речевых компонентов, а не только тех, что явно нарушены. Нарушение лишь одного из компонентов речи может вызвать незаметное без должного обследования нарушение остальных речевых компонентов. Этот принцип обязывает специалистов изучать и анализировать все, а не только отдельные компоненты языка.

3. Принцип деятельностного подхода подразумевает под собой изучение речевых нарушений и их логопедическую коррекцию в рамках ведущей деятельности ребенка. Для успешного использования этого принципа логопед должен знать все виды детской деятельности: предметно-практическую, игровую, учебную, а также границы возрастных периодов для каждого вида. Знание этого принципа позволяет эффективно проводить не

только диагностику, но и коррекцию, а также способствует психологическому комфорту ребенка.

4. Онтогенетический принцип дает возможность специалисту качественнее провести диагностику речевого развития ребенка и на базе этого определить методы и формы коррекционной работы, исходя из ведущего вида деятельности ребенка и последовательности появления форм и функций речи в онтогенезе.

5. Принцип учета симптоматики нарушения и структуры речевого дефекта предполагает определение в каждом конкретном случае этиологии, механизмов и симптоматики нарушения, выделение ведущих расстройств, а также соотношение речевой и неречевой симптоматики в структуре дефекта, все это помогает правильно определить структуру дефекта и объем дальнейшей коррекционной работы.

Целью констатирующего этапа исследования было выявление сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и псевдобульбарной дизартрией.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Изучить степень сформированности неречевых и речевых функций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и псевдобульбарной дизартрией;

2. Выявить сформированность связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и псевдобульбарной дизартрией;

3. Сделать выводы об особенностях связной речи дошкольников с ОНР III уровня по результатам констатирующего эксперимента.

4. Предложить рекомендации по формированию связной речи дошкольников с ОНР III уровня и псевдобульбарной дизартрией.

5. Составить план логопедического коррекционно-развивающего воздействия.

Алгоритм констатирующего исследования:

1. Сделать выборку детей с псевдобульбарной дизартрией и ОНР III уровня на основании заключения ПМПК.

2. Выявить сформированность связной монологической речи, с помощью методики В. П. Глухова, у отобранной группы детей.

3. Исходя из результатов исследования и наблюдения, разделить детей на экспериментальную и контрольную группы.

4. Составить план занятий по развитию связной речи с экспериментальной группой.

Экспериментальное исследование проходило на базе МБ ДОУ – детский сад компенсирующего вида № 244 для детей с тяжелыми нарушениями речи, г. Екатеринбург, ул. Коммунистическая д.6-а в период с 16 января по 10 февраля 2018 года. В эксперименте участвовало 10 детей подготовительной возрастной группы (6-7 лет), которые посещают логопедическую группу и имеют речевые нарушения.

У выбранной группы детей была изучена сопутствующая документация: заключение ПМПК, речевая карта, заполненная логопедом, анамнез, результаты беседы с родителями, проведено наблюдение за поведением, моторными особенностями и речевой активностью детей во время игр и занятий с воспитателем/логопедом. Исходя из этого, можно сделать выводы: дети обладают моторной неловкостью, при работе ручной работе проявляются нарушения мелких дифференцированных движений, многие дети имеют нарушения моторики артикуляционного аппарата, также наблюдаются нечеткие мимические картины.

Звукопроизношение не соответствует возрасту: единственной сохранной группой являются гласные, звуки раннего онтогенеза нарушены у 10% детей (Кирилл Д.), свистящие у 20 % детей (Кирилл Д., Тимур Г.), шипящие у 50% (Данил З., Кира М., Кирилл Д., Кирилл З., Тимур Г.), соноры у 60% детей (Данил З., Кира М., Кирилл Д., Кирилл З., Тимофей С., Тимур Г) и у 40% [р] в стадии автоматизации (Дима Л., Костя А., Лиза Б., Михаил Ш.), таким образом, соноры нарушены у 100% детей. Полиморфные нарушения

наблюдаются у 50% детей (Данил З., Кира М., Кирилл Д., Кирилл З., Тимур Г.), мономорфные также у 50% (Дима Л., Костя А., Лиза Б., Михаил Ш., Тимофей С.).

Нарушения в группе звуков раннего онтогенеза – 100% фонологическое нарушение, в группе свистящих –100% антропофоническое, в группе шипящих – 20% фонологический дефект и 80% антропофонический, в группе сонорных – 80% антропофонический и 20% фонологический дефекты. Нарушение звукопроизношения по типу искажения преобладает.

Нечеткая дикция наблюдается у 30 % детей (Данил З., Кирилл Д., Михаил Ш.), назальный оттенок голоса у 10% – Данила З., тихий голос у 20% детей (Кира М., Тимофей С.)

Список группы детей представлен в таблице 1.

Таблица 1

Список детей

п/п	Имя, фамилия	Возраст на момент начала обследования
1.	Дима Л.	7 лет
2.	Данил З.	6 лет 10 месяцев
3.	Кирилл З.	6 лет 10 месяцев
4.	Костя А.	6 лет 10 месяцев
5.	Кира М.	6 лет 9 месяцев
6.	Михаил Ш.	6 лет 9 месяцев
7.	Кирилл Д.	6 лет 8 месяцев
8.	Лиза Б.	6 лет 8 месяцев
9.	Тимур Г.	6 лет 7 месяцев
10.	Тимофей С.	6 лет 6 месяцев

Из данных таблицы видно, что в эксперименте участвовало десять детей (8 мальчиков – это 80% и 2 девочки – это 20%), была взята возрастная группа от 6 лет 6 месяцев до 7 лет. Все дети имеют одинаковый диагноз – псевдобульбарная дизартрия и одинаковое речевое нарушение – ОНР III уровня.

2.2. Содержание методики исследования уровня сформированности связной монологической речи у дошкольников с дизартрией

Для получения данных об уровне сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР и псевдобульбарной дизартрией была использована методика обследования связной речи, предложенная В. П. Глуховым [13].

Качественные и количественные критерии для оценивания связной речи представлены в таблице 2.

Таблица 2

Критерии для оценивания связной речи

Задание	Балл
Задание 1	5 баллов: ребенок дает грамматически правильный ответ в виде фразы, отображающей полное содержание наглядности. Может распространить ее. 4 балла: фраза недостаточно информативна, но грамматически правильная. 3 балла: правильный ответ в виде фразы, составленной с помощью педагога (добавочного вопроса). Выполнена большая часть заданий 2 балла: грамматически неправильный, но адекватный содержанию ответ в виде фразы, составленной с помощью педагога (добавочного вопроса). Выполнена большая часть заданий 1 балл: адекватный ответ отсутствует. Фраза не появляется даже после дополнительного вопроса. Ответ состоит из перечисления предметов, имеющих на картинке.
Задание 2	5 баллов: ребенок дает грамматически правильный ответ в виде предложения, отображающего полное содержание наглядности. 4 балла: предложение не распространено, но грамматически правильное. 3 балла: при ответе ребенок использует только часть картинок. Принимая помощь взрослого, ребенок исправляет предложение, используя полностью все данные картинки. 2 балла: ребенок не смог составить предложение, используя полный набор картинок, даже при оказании ему помощи. 1 балл: предложение не составлено, либо содержит лишь одно слово.
Задание 3	5 баллов: пересказ, близкий к тексту, составлен самостоятельно. 4 балла: ребенок при пересказе допускает незначительные логические и грамматические ошибки. Пропущены фрагменты, но восприятие текста в целом от этого не меняется. 3 балла: рассказ скудный, напоминает перечисление фактов, пропущены значимые фрагменты. 2 балла: пересказывание текста только по дополнительным вопросам, скудное, ответы не всегда полные. 1 балл: текст не соответствует содержанию либо вообще не составлен.

Задание	Балл
Задание 4	5 баллов: ребенок самостоятельно составляет последовательный рассказ, предложения развернутые, грамматически верные. 4 балла: самостоятельное составление рассказа, но предложения состоят из основы, малоинформативные, с грамматическими ошибками. 3 балла: содержание картинок отображено в достаточной мере, но текст составлен с помощью педагога, последовательность рассказа не страдает. 2 балла: рассказ составлен только с помощью логопеда, пропуск важных моментов, страдает последовательность. 1 балл: суть картинок не передана.
Задание 5	5 баллов: ребенок в достаточной мере составляет рассказ, содержащий ответы на все вопросы, связанные друг с другом. 4 балла: рассказ составлен согласно предоставленному педагогом вопросному плану, отображено большая часть ответов, представленные связными высказываниями. 3 балла: составляя рассказ, ребенок отвечает на все вопросы, но многие ответы представляют собой простое перечисление предметов. 2 балла: рассказ неинформативен, ребенок использует не весь вопросный план, ответы представлены в виде простого перечисления. 1 балл: ребенок отвечает отдельными словами.
Задание 6	5 баллов: описательный рассказ передает полное представление о предмете, ребенок опирается на предложенные вопросы, во всем построении рассказа наблюдается логичность и последовательность. 4 балла: в рассказе пропущена часть элементов, восполняется с помощью дополнительных вопросов. 3 балла: рассказ составляется на основе дополнительных вопросов, длительные паузы. 2 балла: описание включает отдельные непоследовательные элементы, краткие ответы на дополнительные вопросы. 1 балл: перечисление отдельных элементов, не последовательно.

Задание первое: составить предложение, опираясь на конкретную ситуационную картинку. Данное задание направлено на выявление способностей ребенка к составлению законченного высказывания на уровне фразы (по действию, изображенному на картинке). Материал: пять картинок. «Девочка гладит утюгом одежду», «Девочка катает куклу в коляске», «Девочка поливает клумбу», «Мальчик катается на лыжах», «Мальчик гладит кота». Инструкция: при предъявлении картинки ребенку задается вопрос: «Что изображено на этой картинке?», при затруднении ребенка задается дополнительный вопрос: «Что делает девочка/мальчик?»

Задание второе: составить предложение, используя три картинки. Данное задание помогает определить умение детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и их описание с помощью законченной фразы – высказывания. Материал: три картинки, изображающие девочку, лес и корзинку. Инструкция: рассмотри картинки, что изображено на них? Составь такое предложение, чтобы в нем были использованы все три слова. Если ребенок составляет предложение, с использованием только двух или даже одного слова, например: «Девочка пошла в лес», то необходимо повторить задание и обратить большее внимание на пропущенную картинку.

Задание третье: пересказать содержание знакомого текста (сказки). Благодаря этому заданию можно выявить возможность детей с ОНР воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре текст. Материал: текст ранее изученной сказки В. Г. Сутеева «Под грибом». Инструкция: внимательно послушай и подготовься пересказать сказку, я прочитаю два раза, перед повторным прочтением инструкция дублируется.

Задание четвертое: составить рассказ, опираясь на серию сюжетных картинок. Данное задание помогает определить навык составления детьми связного сюжетного текста, используя содержание последовательных фрагментов – эпизодов. Материал: серия из четырех сюжетных картинок «Девочка и помидор». Инструкция: рассмотри картинки и расположи их в правильном порядке, составь рассказ по картинкам. При затруднении ребенка задаются наводящие вопросы.

Задание пятое: сочинить рассказ, опираясь на собственный жизненный опыт. Целью данного задания является выявление индивидуального уровня и особенностей владения ребенком связной монологической речью при передаче реальных событий. Наглядного материала в данном задании нет. Инструкция: ребенку предлагается составить рассказ на тему: «Наша площадка» и даются примерные вопросы: что находится на площадке, как вы это используете, в какие игры играете, какие твои любимые игры и другие.

Задание шестое представляет собой составление рассказа-описания. Эта проба самая сложная из всех заданий и направлена на определение способности ребенка к составлению рассказа-описания, определение уровня распространенности данного текста. Материал: красочное изображение куклы-принцессы со стразами на платье. Инструкция: Посмотри на картинку, рассмотри ее внимательно. Кто изображен на ней? Опиши мне ее, чтобы я ее себе представила. Какая она? Во что она одета? Какие у нее волосы? Какие части тела у нее есть?

2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Все ответы детей по каждому из шести заданий представлены в таблицах, находящихся в приложении 1.

С выполнением первого задания самостоятельно справились 60% детей (Данил З., Дима Л., Кирилл Д, Лиза Б., Михаил Ш., Тимофей С), треть из них – 20 % (Дима Л. и Тимофей С.) составили развернутое грамматически правильное высказывание. Еще 40% детей (Кире М., Кириллу З., Косте А. и Тимур Г.) понадобилась помощь педагога в виде дополнительного вопроса: «Что делает мальчик/девочка?». Наблюдались трудности в подборе слов, паузы, после получения помощи ответы детей стали в большей степени развернутыми, грамматически достаточно правильные. Нарушение грамматического оформления наблюдалось у 10 % детей (Тимур Г.), допущены ошибки в использовании формы глагола «гладить», вместо этого ребенок пользуется формой «гладает».

Со вторым заданием справились все десять детей, но только 30 % детей (Дима Л., Лиза Б., Михаил Ш.) составили грамматически правильное предложение, используя все три предложенные картинки, не прибегая к помощи педагога. Еще 20 % детей (Костя А., Тимур Г.) самостоятельно составили предложение, используя только две картинки, при оказании

помощи логопедом включили в свое предложение и третью картинку, на которой изображена корзинка. Половина детей – 50 % (Данил З., Кира М., Кирилл Д., Кирилл З., Тимофей С.) составили предложение, используя только часть картинок. Были использованы слова девочка и лес, у всех кроме Киры М. «Девочка собирает упавшие ветки елочки», но предложение в тоже время развернутое, с использованием причастия.

Третье задание показывает, что ни один из детей не может самостоятельно, развернуто, близко к содержанию текста пересказать сказку, не допуская при этом логических ошибок. В целом дети хорошо справились с заданием, дополнительные вопросы и другие виды помощи понадобились только 10 % детей (Данил З.). Пересказ получился сокращенным, в тексте были приведены диалоги, но только 60 % детей (Дима Л., Кира М., Костя А., Лиза Б., Тимофей С., Тимур Г.) использовали их в своем пересказе. Описали все части сюжета 50 % детей (Дима Л., Кира М., Кирилл Д., Лиза Б., Тимофей С.), что интересно 80 % этих детей использовали диалоги в пересказе. Частой ошибкой является недостоверное окончание рассказа. Также встречается последовательное перечисление действующих героев по типу: «пришел-спрятался», замена одного действующего героя на другого, безличные предложения.

Составление рассказа на основе серии четырех сюжетных картинок – четвертое задание, без дополнительной помощи педагога доступно 60 % детей (Диме Л., Кириллу Д., Косте А., Лизе Б., Михаилу Ш., Тимуру Г.). Только трое детей составили распространенный текст (Дима Л., Михаил Ш. и Тимур Г.). Употребление формы глагола «садит» вместо «сажает» наблюдается у 40 % детей (Кира М., Лиза Б., Михаил Ш., Тимофей С.). «Девочка садит деревце. Потом поливает. Вырастают цветочки. Оказался это куст с помидорами». В данном варианте ответа наблюдается также неточное употребление слова «оказался» правильнее употребить слово «оказалось что». Предложения нераспространенные, последовательная констатация фактов. Такой рассказ сухой и неинтересный.

Пятое задание вызвало затруднение у всех детей. Рассказ детей соответствовал вопросному плану, но не раскрывал полностью ответы на вопросы. Чаще рассказ состоял из отдельных последующих предложений. Ни один ребенок не создал развернутый, последовательный рассказ, затрагивающий все вопросные аспекты. 50 % детей (Дима Л., Кирилл Д., Лиза Б., Тимофей С., Тимур Г.) постарались связно ответить на вопросы, но учли не все. Самым сложным оказался вопрос об использовании предметов, находящихся на площадке. Дети назвали по два-три предмета, хотя на самом деле их больше. Таким образом, ответы оказались малосодержательными. Самым распространенным ответом об играх и любимой игре дал Тимофей С.: «Мы играем в футбол, в снежки. Еще мы с Тимуром ломаем лед, на другой тропинке участка. Любимые игры у меня снежки, кататься зимой на снегокате, лыжах и санках. Еще я люблю играть в Северный полюс с Тимуром».

Для выполнения шестого задания не требуется дополнительной помощи 20 % детей (Дима Л., Лиза Б.), остальным 80 % понадобилась помощь в виде дополнительных вопросов. Не смотря на данный в инструкции примерный вопросный план, дети затруднялись в ответах, пропускали части описания. По данному детьми описанию сложно было представить картинку целиком, такого рассказа не хватало для создания образа. По ходу ответа детей повторялись некоторые вопросы, заданные ранее или уточнялись конкретные детали. Например: был указан цвет волос, уточнялась длина. У 40 % детей (Кирилл Д., Кирилл З., Костя А., Тимур Г.) описание включало отдельные непоследовательные элементы, краткие ответы на дополнительные вопросы. Примером служит ответ Тимура Г.: «Это девочка. У нее яркое платье. Такие же яркие бусы. У нее есть руки, ноги и тело. Рыжие волосы, длинные. На голове корона. Ее зовут Карина». Также у детей наблюдались аграмматизмы при построении предложений. Предложения не развернутые, простые по структуре.

Результаты обследования связной речи можно увидеть в таблице 3.

Результаты обследования связной речи

Ребенок	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Задание 6	Средний балл
Данил З.	4	2	2	3	2	3	2,7
Дима Л.	5	3	4	5	4	4	4,1
Кира М.	3	2	4	3	3	3	3
Кирилл Д.	4	2	4	4	4	2	3,3
Кирилл З.	3	2	3	3	3	2	2,7
Костя А.	3	3	3	4	3	2	3
Лиза Б.	4	4	4	4	4	4	4
Михаил Ш.	4	5	3	4	3	3	3,7
Тимофей С.	5	2	4	2	4	3	3,3
Тимур Г.	2	3	3	5	4	2	3,2
Ср. балл	3,7	2,8	3,4	3,7	3,4	2,7	

По данным таблицы можно определить уровень сформированности связной речи. Для этого используется пятибалльная шкала, где 4,2-5 баллов – высокий уровень, 3,4-4,1 балла – уровень выше среднего, 2,6-3,3 балла – средний уровень, 1,8-2,5 балла – уровень ниже среднего, 1-1,7 балл – низкий уровень.

По результатам среднего балла ни у одного ребенка нет высокого показателя, у 30 % детей (Дима Л., Лиза Б., Михаила Ш.) – уровень сформированности связной речи выше среднего, у остальных 70 % детей (Данил З., Кира М., Кирилл Д., Кирилл З., Костя А., Тимофей С., Тимур Г.) средний уровень.

У детей наблюдается недостаток информации, высказывание чаще строится при помощи логопеда (дополнительные и наводящие вопросы, указание на пропуск). Речь бедная, предложения односложные, частые повторы слов в предложении. Хуже всего детям дается рассказ-описание, а также нужно заметить низкий балл при выполнении второго задания, основанного на составлении предложения по трем картинкам.

Выводы по главе

Исследуемая группа детей с псевдобульбарной дизартрией характеризуется наличием моторной неловкости, нарушениями мелких дифференцированных движений, нарушениями моторики артикуляционного аппарата, а также наблюдаются нечеткие мимические картины. Звукопроизношение не соответствует возрасту: единственной сохранной группой являются гласные. У детей в равной степени встречаются полиморфные и мономорфные нарушения звукопроизношения. У некоторых детей страдает просодическая сторона речи (тихий, назальный голос, маловыразительный, нечеткая дикция).

В совокупности все эти особенности, с учетом специфики диагноза исследуемой группы детей, негативно влияют на развитие и становление связной грамматически правильной речи.

Неуверенное знание и неточное употребление слов и словоформ приводит к недопониманию речи окружающими. Предложения состоят преимущественно из существительных и глаголов. Предложения малораспространенные, простые, не развернутые, часто представляют собой перечисление однородных членов. Встречаются аграмматизмы (неточное употребление предлогов, форм глаголов). В речи практически отсутствуют синонимы и антонимы, слова-признаки. Речь монотонная, замедленная, страдает плавность, Ребенок затрудняется в подборе слов, так как нарушено планирование речи, логическая последовательность.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ И ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ СРЕДСТВАМИ МНЕМОТЕХНИКИ

3.1. Основные принципы, цели, задачи логопедической работы по развитию навыков связного высказывания

Одной из центральных задач коррекционной логопедической работы с детьми с ОНР является формирование связной речи. Организация обучения детей с недоразвитием речи предполагает формирование умений планировать собственное высказывание и определять его содержание, самостоятельно ориентироваться в условиях изменения речевой ситуации. У таких детей связная речь не может быть сформирована спонтанно, она требует систематической и поэтапной коррекционной работы. Чтобы облегчить, ускорить и сделать процесс формирования связной речи более привлекательным для ребенка, необходимо использовать различные творческие методы. Одним из таких методов является мнемотехника [9].

Работа по формированию связной грамматически правильной речи основывается на принципах логопедического воздействия [31]:

1. Онтогенетический принцип определяет последовательность построения логопедической работы с учетом появления форм связной речи в онтогенезе (сначала диалогической, затем монологической; сначала описание, затем рассуждение).

2. Принцип комплексности предполагает, что логопедическое воздействие направлено не только на самую нарушенную речевую функцию, но и на целый ряд неречевых функций, непосредственно связанных с речью.

3. Принцип учета ведущей деятельности показывает, что коррекционно-логопедический процесс должен строиться на основе ведущей деятельности для детей дошкольного возраста, то есть игровой.

4. Согласно принципу системности все структурные речевые компоненты тесно взаимосвязаны, поэтому необходимо проводить коррекционную работу, направленную на различные нарушенные компоненты речевой системы (не только сама связная речь, но и обогащение словаря, и развитие грамматического строя).

5. Принцип дифференцированного подхода предполагает, что коррекционная работа строится не только с учетом этиологии и патогенеза речевого расстройства, но и с учетом возраста, индивидуально-психологических особенностей, уровня речевого развития [31].

Проведение занятий с использованием мнемотехники направленно на постепенный переход от репродуктивных форм речи к самостоятельным, от высказываний с опорой на наглядность к высказываниям по собственному замыслу.

Коррекционное обучение предусматривает тесную взаимосвязь в работе логопеда, воспитателя и родителей. Воспитатель на своих занятиях по лепке, рисованию, аппликации и подготавливает детей к дальнейшему овладению речью. Таким образом, проводится подготовительная работа к некоторым занятиям логопеда (развитие мелкой моторики, пространственных отношений, закрепление знаний о цвете, размере, форме, активизация бытового словаря и др.). Перспективный план работы с детьми находится в приложении 2.

Целью формирующего этапа исследования было улучшение уровня сформированности связной монологической речи у детей экспериментальной группы.

При проведении занятий по обучению рассказыванию перед логопедом стоят следующие задачи:

1. Закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации.

2. Формирование навыков построения связных монологических высказываний (тематическое единство, соблюдение последовательности в передаче событий, логической связи между частями-фрагментами рассказа, завершенность каждого фрагмента, его соответствие теме сообщения).

3. Формирование навыков планирования развернутых высказываний, обучение детей выделению главных смысловых звеньев рассказа, сообщения.

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

5. Развитие навыков работы со средствами мнемотехники.

6. Целенаправленное воздействие на активизацию и развитие ряда психических процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления), тесно связанных с формированием навыков устного речевого сообщения.

Формирующий эксперимент проходил в период с 12 февраля по 7 апреля 2018 года на базе МБ ДОУ – детский сад компенсирующего вида № 244 для детей с тяжелыми нарушениями речи, г. Екатеринбург, ул. Коммунистическая д.6-а.

3.2. Содержание логопедической работы по развитию навыков связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня и дизартрией с помощью мнемотехники

Для облегчения формирования связной монологической речи у детей в данной работе используется мнемотехника, как вспомогательное средство обучения. Формирование связной монологической речи это длительный и сложный процесс, требующий активного участия логопеда, воспитателя родителей и самих детей. Использование средств мнемотехники способствует овладению всеми компонентами речевой системы, а

применение символов, пиктограмм и схем облегчает запоминание, увеличивает объем памяти и в целом развивает речемыслительную деятельность детей.

Занятия с экспериментальной группой проводились в течение восьми недель с периодичностью три занятия в неделю (из-за праздников некоторые занятия выпали), общее количество: двадцать одно занятие. В экспериментальную группу, по результатам обследования уровня сформированности связной речи по методике В. П. Глухова, входят 5 детей (Данил З., Кира М., Кирилл З., Костя А., Тимур Г.). Состав группы по половому признаку: 20 % девочек и 80% мальчиков, возрастной диапазон от 6 лет 7 месяцев до 6 лет 10 месяцев. Исходя из результатов констатирующего эксперимента по сформированности связной речи, у детей экспериментальной группы можно заметить, что ни у одного ребенка, ни по одному из показателей нет самого высокого балла (5 баллов).

Основной формой работы являются подгрупповые логопедические занятия (5 человек), длительностью 30 минут во второй половине дня. Подгрупповой метод проведения занятий позволяет осуществить индивидуальный подход к детям в соответствии с выявленными особенностями, а также с наиболее выраженными затруднениями в составлении связного высказывания, учитывая результаты констатирующего эксперимента. Это должно приниматься во внимание при оказании индивидуальной помощи ребенку; при определении очередности и степени участия в коллективных формах работы, в заданиях на подбор лексем и словоформ, в упражнениях, направленных на активизацию восприятия, внимания, памяти и др.

Занятия, с использованием мнемотехники, содержат следующие этапы:

1. Рассматривание таблиц (схем) и разбор того, что на них изображено.
2. Преобразование символов в образы (перекодировка).
3. Осуществления самого рассказа с опорой на символы (образы), т.е. происходит отработка метода запоминания [4].

Чтобы эти этапы прошли успешно важно провести подготовительную работу: подготовить дополнительный познавательный материал, расширяющий кругозор детей, обсуждать с детьми явления природы или изучать перед занятием значение пословиц, поговорок, подготовить оборудование и раздаточный материал, аудиозаписи, выбрать приемы, помогающие сохранить интерес детей к занятию [39].

При использовании наглядного материала информация усваивается лучше, использование мнемотаблиц на занятии позволяет детям более эффективно воспринимать, перерабатывать, сохранять и воспроизводить увиденное и услышанное, тем самым, ускоряя и облегчая процесс запоминания и усвоения материала.

В работе с картинным материалом дети сначала знакомятся с символом, дают характеристику его формы, цвета, размера, качественную характеристику, далее придумывают где можно использовать этот символ. Следующей задачей является введение отрицаний и сочетание символов. Постепенно дети сами начинают придумывать символы и могут объяснить, какой предмет обозначает этот символ и почему.

В процессе выполнения заданий, используемых на занятии, дети развивают навыки правильного построения предложений, установления причинно-следственных связей, их предложения становятся образными и полными. Работая на материале загадок, коротких текстов, дети постепенно переходят к творческому рассказу (дополняют или изменяют концовку текста), рассказ на основе личного опыта становится развернутым и более содержательным.

Средства мнемотехники использовались в игровых упражнениях, направленных на развитие лексико-грамматического строя. Отрабатывались категории множественного числа существительных, уменьшительно-ласкательная форма, антонимы и синонимы, различение значений глагола при изменении приставки и предлоги. Дидактические упражнения: «Один – много», «Кто что делает», «Близкие слова», «Скажи наоборот» и другие.

Также использовались упражнения на развитие памяти, мышления, например, выбери лишнее и объясни свой выбор графически. Очень важным является наглядная последовательность действий, помогающая ребенку поэтапно отобразить содержание рассказа, не упуская никаких элементов и не возвращаясь к ранее описанным.

В развитии связной речи значимым является развитие словаря. В качестве примера можно рассмотреть игру «Волшебное дерево», направленную на подбор однокоренных слов. Содержание игры: логопед выясняет у детей, когда на деревья появляются листочки и предлагает вниманию детей дерево с клейкими листочками-стикерами. Посмотрите на дерево, оно не простое, а волшебное. На нём растут не листья, а слова. И все они похожи на слово «лист». Далее дается описание слова, и дети отгадывают слово, логопед указывает на него. «Есть слово маленькое, ласковое – листочек. Есть слово, которое говорят, когда чего-то или кого-то много – листья. Есть слово красивое, слово-признак – лиственный (лес). Есть слово, когда листья падают – листопад. Есть слово-дерево – лиственница». Вдруг подул ветерок и все листики – слова упали на землю. Поможем листикам вернуться на дерево? Логопед поднимает слово, а дети дают его описание, после этого листочек приклеивается на дерево.

Пример конспекта занятия и наглядности можно посмотреть в приложении 3.

В ходе работы были использованы следующие методы:

1. Метод контроля и самоконтроля правильного выполнения задания.
2. Метод стимулирования учебной деятельности (метод поощрения).
3. Методы организации учебно-познавательной деятельности словесные, наглядные, практические, методы частично-самостоятельной работы.

Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста. Значимость

использования мнемотехники в работе с дошкольниками состоит в том, что [16]:

1. Дети дошкольного возраста легко обучаемы, но для детей с ОНР характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию. Использование наглядного материала поддерживает заинтересованность ребенка.

2. Использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала.

3. Применяя графическую аналогю, мы учим детей видеть главное, систематизировать полученные знания.

3.3. Анализ результатов контрольного исследования

После проведения формирующего этапа эксперимента с отобранной группой, была проведена повторная диагностика уровня сформированности связной речи у всех десяти детей. Суть заданий осталась той же, поменялась только наглядность.

С выполнением первого задания самостоятельно справились 90% детей. Затруднения возникли только у Киры М. Ответы детей стали более содержательными, в некоторых ответах присутствуют прилагательные, относящиеся к картинке: «Мальчик везет маленькую машинку на длинной веревочке». Улучшения в этом задании наблюдаются у 40 % экспериментальной группы (Кирилл З., Тимур Г.).

Второе задание оказалось доступным для всех детей, помощь все также понадобилась большей части детей. Наблюдались паузы в подборе следующего слова, дети старались использовать все три слова, и после оказанной им помощи 50 % детей (Данил З., Дима Л., Кира М., Кирилл З., Тимур Г.) составили предложение, отражающее содержание всех трех картинок. На примере предложения: «Мальчик уступает бабушке место в

автобусе», дети также объяснили хорошо это или плохо и почему так нужно делать. При ответе на дополнительный вопрос дети использовали развернутый ответ по типу: «это правильно, потому что...». В данном задании отмечается самый большой процент улучшений среди экспериментальной группы детей – 80 % (Данил З., Кира М., Кирилл З., Костя А.).

Третье задание показывает, что ни один из детей не может самостоятельно, развернуто, близко к содержанию текста пересказать сказку, не допуская при этом логических ошибок. В целом дети хорошо справились с заданием, пересказать тест получилось у всех детей. Незначительные логические ошибки, не мешающие восприятию текста, наблюдаются у 60 % детей (Дима Л., Кира М., Кирилл Д., Лиза Б., Михаил Ш., Тимофей С.). У остальных 40 % детей пересказ получился скудным. Здесь наблюдается улучшение только у одного ребенка (Данила З.) это 20 % экспериментальной группы.

Составление рассказа на основе серии четырех сюжетных картинок – четвертое задание, без дополнительной помощи педагога доступно уже 70 % детей. Исключение составляют трое детей: Данил З., Кирилл З. и Тимофей С. Рассказ стал «живым», прослеживаются причинно-следственные связи. Здесь улучшение у Киры М. – 20 %.

Пятое задание вызвало затруднение у всех детей. Дети активно опирались на вопросный план. В этот раз ответы детей давали большее представление об окружающей обстановке и особенностях одежды. Дети аргументировали свой выбор одежды, опираясь на описание времени года. Но, улучшение, как и в третьем задании, только у Данила З.

При выполнении шестого задания наблюдаются связные ответы у 90 % детей. Но описание все также больше напоминает отдельные признаки, в таком рассказе не хватает последовательности. Зато наблюдается тенденция к описанию героя сверху вниз. Не смотря на низкие показатели третьего-пятого задания, в данном прогресс заметен у 60 % детей (Кирилл З., Костя А., Тимур Г.).

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты обследования связной речи после формирующего эксперимента

Ребенок	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Задание 6	Средний балл
Данил З.	4	3	3	3	3	3	3,2
Дима Л.	5	3	4	5	4	4	4,1
Кира М.	3	3	4	4	3	3	3,3
Кирилл Д.	4	2	4	4	4	2	3,3
Кирилл З.	4	3	3	3	3	3	3,2
Костя А.	3	4	3	4	3	3	3,3
Лиза Б.	4	4	4	4	4	4	4
Михаил Ш.	4	5	4	4	3	3	3,8
Тимофей С.	5	2	4	2	4	3	3,3
Тимур Г.	4	3	3	5	4	3	3,7
Ср. балл	4	3,2	3,6	3,8	3,5	3,1	

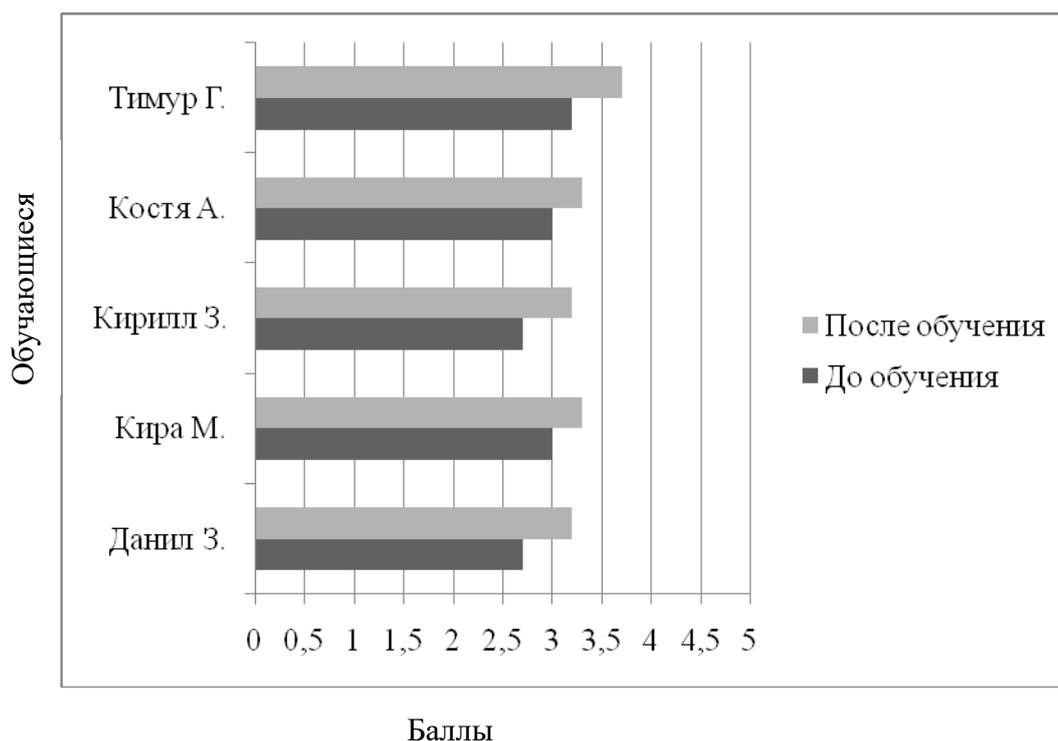


Рис. 1. Уровень сформированности связной монологической речи по методике В. П. Глухова

Исходя из данных таблицы 4, можно сделать вывод, что высокого уровня данного показателя ни у кого и не появилось. Теперь у 40 % детей (Дима Л., Лиза Б., Михаила Ш., Тимур Г.) – уровень сформированности

связной речи выше среднего, у остальных 60 % детей (Данил З., Кира М., Кирилл Д., Кирилл З., Костя А., Тимофей С.) остался средний уровень. Из анализа можно отметить, что 20% детей экспериментальной группы (Тимур Г.) сменили средний уровень сформированности связной речи на уровень выше среднего.

Из данных диаграммы видно, что у всей экспериментальной группы наблюдаются улучшения. Диапазон изменений от 0,3 до 0,5 балла. Изменения в лучшую сторону у детей произошли по двум-трем заданиям.

Выводы по главе

Уровень сформированности связной речи у всех детей не дотягивает до высокого, но в ходе логопедических занятий, постепенно приближается к желаемому значению. Логопед, занимаясь развитием речи, обращает внимание не только на ее связность, но и грамматическую правильность, логическую последовательность, лексическое наполнение, а также ведется работа по развитию различных видов моторики, педагог следит за произношением. Детям интересен такой вид работы, они увлеченно и с радостью отвечали на занятия, придумывали рассказы и иллюстрации к ним. Анализируя новый материал и обозначая его графически, ребенок (под руководством взрослых) учится самостоятельности, усидчивости, зрительно воспринимает план своих действий. У него повышается чувство заинтересованности и ответственности, появляется удовлетворенность результатами своего труда, совершенствуются такие психические процессы, как память, внимание, мышление, что положительно сказывается на результативности коррекционной работы. Использование мнемотехники в системе коррекционной работы дает положительный результат, что подтверждается данными диагностики уровня речевого развития детей.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод: метод мнемотехники можно и нужно использовать в системе как коррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, так и в работе с детьми массовых групп детского сада и начальной школы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общее недоразвитие речи представляет собой различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики). У детей с ОНР наблюдается патологический ход речевого развития. Наличие общего недоразвития у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения.

Актуальность проведенного исследования связана с существующей проблемой недостаточного развития устной связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Результаты констатирующего эксперимента показали, что уровень сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня находится на среднем уровне и уровне выше среднего. Словарь детей не соответствует возрасту, наблюдаются грамматические нарушения. При отсутствии своевременной помощи в дальнейшем произойдет нарушение не только устной, но и письменной речи.

Можно сделать вывод, что в проведенной работе была достигнута цель: теоретическое обоснование и практическое апробирование содержания логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня средствами мнемотехники. Для осуществления цели работы успешно решены поставленные задачи:

1. Изучена научная, методическая литература по теме исследования.
2. Проведен теоретический анализ особенностей развития связного высказывания в процессе онтогенеза и у детей с изучаемой патологией.

3. Изучена сформированность связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня в процессе констатирующего эксперимента.

4. На основании теоретического анализа и данных констатирующего эксперимента сделаны выводы об особенностях развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

5. Определены основные направления и содержание коррекционной работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня с учетом данных констатирующего эксперимента.

6. Определена эффективность логопедической работы по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня с использованием средств мнемотехники.

Для наиболее полного преодоления общего речевого недоразвития и подготовки детей к предстоящему школьному обучению необходимо развивать у детей связную монологическую речь.

Благодаря связной речи, как средству общения, индивидуальное сознание человека, не ограничиваясь личным опытом, обобщается опытом других людей, причем в гораздо большей степени, чем это может позволить наблюдение и другие процессы неречевого, непосредственного познания, осуществляемого через органы чувств: восприятие, внимание, воображение, память и мышление.

Качественная реализация задач развития речи детей возможна только на основе комплексного подхода, т.е. взаимодействия всех педагогов и специалистов ДОУ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Ахутина, Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] / Т. В. Ахутина. – М. : Либроком, 2012. – 224 с.
3. Болотова, И. О. Современные педагогические методы и технологии по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / И. О. Болотова // Молодой ученый. – 2016. – №7.6. – С. 35-38.
4. Большева, Т. В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники [Текст] / Т. В. Большева. – М. : Детство-Пресс, 2005. – 96 с.
5. Бордич, А. М. Методика развития речи детей [Текст] : курс лекций для студентов пед. ин-тов по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / А. М. Бордич. – М. : Просвещение, 1984. – 288 с.
6. Вавинова, С. Л. Сопоставительный анализ формирования аспектов речи и языка у детей с нормальным речевым развитием и с ОНР 3 уровня [Текст] / С. Л. Вавинова // Журнал научных проблем развития и образования в 21 веке. – 2004. – №1. – С.214-219.
7. Валуева, Я. В. Развитие связной речи дошкольников с ОНР и использованием методических приемов [Текст] / Я. В. Валуева // Логопед. – 2014. – №1. – С.102-112.
8. Винарская, Е. Н. Дизартрия [Текст] / Е. Н. Винарская. – М. : АСТ: Астрель, 2006. – 142 с.
9. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В. К. Воробьева. – М. : АСТ: Астрель, 2006. – 158 с.

10. Выготский, Л. С. Детская речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1996. – 420 с.
11. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] : учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
12. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – СПб. : Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
13. Глухов, В. П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи [Текст] / В. П. Глухов, М. Н. Смирнова // Логопедия. – 2005. – № 3. – С. 13-24.
14. Глухов, В. П. Формирование связной монологической речи у детей с ОНР в процессе обучения пересказу [Текст] / В. П. Глухов // Дефектология. – 1989. – №1. – С. 69-76.
15. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.
16. Голиусова, Ю. И. Использование мнемотехники в развитии речи дошкольников [Текст] / Ю. И. Голиусова, Н. А. Новикова // Молодой ученый. – 2017. — №36. — С. 83-86
17. Гуськова, А. А. Формирование словаря и связного высказывания детей с общим недоразвитием речи на материале сказок [Текст] / А. А. Гуськова // Логопед. – 2008. – №4. – С.32-42.
18. Долгова, Л. А. Психологические основы развития навыков речевой коммуникации у учащихся общеобразовательной школы [Текст] / Л. А. Долгова. – М. : Просвещение, 1996. – 96 с.
19. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников. Дети с общим недоразвитием речи [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1985. – 112 с.

20. Жинкин, Н. И. К вопросу о развитии речи у детей [Текст] / Н. И. Жинкин // Советская педагогика. – 1954. – №6.
21. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2011. – 288 с.
22. Жукова, Н. С. Обследование устной речи дошкольников. Преодоление задержки речевого развития [Текст] / Н. С. Жукова. – М. : Просвещение, 1973. – 180 с.
23. Жукова, Н. С. Формирование устной речи [Текст] / Н. С. Жукова. – М. : Просвещение, 1994. – 328 с.
24. Колунова, Л. А. Работа над словом в процессе развития речи детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Л. А. Колунова. – М. : МГУ, 1993. – 212 с.
25. Кучинский, Г. М. Диалог и мышление [Текст] / Г. М. Кучинский. – Минск: БГУ, 1983. – 190с.
26. Ладыженская, Т. А. Характеристика связной речи детей 6-7 лет [Текст] / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1978. – 220 с.
27. Ладыженская, Т. А. Связная речь. Методика развития речи на уроках русского языка [Текст] / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1980. – 216 с.
28. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи [Текст] / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1975. – 256 с.
29. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1967. – 232 с.
30. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей [Текст] / Р. Е. Левина // Специальная школа. – 1967. – №2. – С. 121-130.
31. Левина, Р. Е. Характеристика ОНР у детей [Текст] / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина // Основы теории и практики логопедии. – М. : Просвещение, 1968. – 67-85 с.

32. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2008. – 368с.
33. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1985. – 214 с.
34. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст] : учеб. пособие для воспитателей / Л. В. Лопатина. – СПб. : Союз, 2005. – 192 с.
35. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1984. – 140 с.
36. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом [Текст] / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М. : Просвещение, 1985. – 203 с.
37. Микляева, Н. В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Н. В. Микляева // Дефектология. – 2001. – №2. – С. 56–64.
38. Поваляева, М. А. Справочник логопеда [Текст] / М. А. Поваляева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 448 с.
39. Полянская, Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста [Текст]: учебно-методическое пособие. / Т. Б. Полянская. – СПб.: Детство-Пресс, 2009. – 64 с.
40. Синцова, А. А. Занятия по развитию речи [Текст] / А. А. Синцова. – М. : Чистые пруды, 2006. – 359 с.
41. Сохин, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / Ф. А. Сохин. – М. : Просвещение, 1984. – 296 с.
42. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1981. – 360 с.
43. Ткаченко, Т. А. Формирование и развитие связной речи [Текст] / Т. А. Ткаченко. – СПб. : Детство-Пресс, 1999. – 215 с.
44. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О. С. Ушакова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 277 с.

45. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1977. – 276 с.

46. Филичева, Т. Б. Коррекция нарушений речи [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова. – М. : Просвещение, 2009. – 272 с.

47. Филичева, Т. Б. Особенности речевого развития дошкольников [Текст] / Т. Б. Филичева // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – №1. – С. 5-6

48. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 1999. – 250 с.

49. Филичева, Т. Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.

50. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада [Текст]: пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей д/с, родителей / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1996. – 125 с.

51. Хабарова, О. Г. Использование современных педагогических технологий как условие эффективного развития связной монологической речи у детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня (методическая разработка) [Текст] / О. Г. Хабарова // Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. – М. : Буки-Веди, 2015. – С. 151-160.

52. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

53. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] : учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. / Под ред. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М. : АРКТИ, 2005. – 240 с.

54. Шаховская, С. Н. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушениями речи [Текст] / С. Н. Шаховская, Е. Д. Худенко. – М. : Просвещение, 1992. – 117 с.

55. Эльконин, Д. Б. Введение в психологию развития [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Тривола, 1994. – 324 с.

56. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : ИПП, 1997. – 416с.