

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое)
образование»

Магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного
сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Заочная форма обучения

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему:

**«Формирование связной речи дошкольников с ограниченными
возможностями здоровья»**

Студент

А.И. 24.04.25
(подпись, дата)

Архипова Елизавета Михайловна

Научный руководитель

М.А. 24.04.25
(подпись, дата)

к.п.н., доцент Карпушкина Е.А.

Нормоконтролёр

М.А. 24.04.25
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Рецензент

Е.Ю.
(подпись, дата)

Е.Ю. Дворянинова

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 20.01.2025 № 6)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 19.02.25 № 13)

Секретарь ГЭК

Н.А. Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2025

ВВЕДЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ	
1.1. Понятие связной речи в лингвистике и психолингвистике.....	11
1.2. Феномен эгоцентрической речи в работах Ж. Пиаже и Л.С. Выготского.....	18
1.3 Характеристика связного высказывания детей с тяжелыми нарушениями речи.....	23
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗНОГО МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	
2.1. Организация и методика исследования связного монологического высказывания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....	32
2.2. Оценка полученных результатов исследования связного монологического высказывания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....	38
ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОГО МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	
3.1. Цель и задачи коррекционной работы по формированию связного монологического высказывания у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	43
3.2. Методические основы экспериментального обучения по формированию связного монологического высказывания у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....	48

3.3. Содержание коррекционной работы по формированию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	59
3.3.1. Мнемотехника как средство развития связной монологической речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....	59
3.3.2. Составление рассказа и пересказа по серии сюжетных картин как средство развития связной монологической речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....	63
3.3.3. Моделирование как средство развития связного монологического высказывания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....	66
3.4. Контрольный эксперимент.....	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	77
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	81
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	88

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В настоящее время в дошкольном образовании определены приоритетные направления формирования у детей дошкольного возраста культуры речи и речевого общения, поскольку речевая культура, которая является составной частью общей культуры человека, является одним из важнейших показателей развития общества. Речевое общение – это сложный и многогранный процесс, который, по определению А. А. Леонтьева, «представляет собой как бы решение своеобразной психологической задачи, которая, в зависимости от формы и вида речи и от конкретных обстоятельств и целей общения, требует разного ее построения и применения разных речевых средств» [32].

Актуальность формирования связной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья обусловлена тем, что речь является основной и первоначальной коммуникативной функцией общения. Речь содействует общению, она способствует поддержанию социальных контактов, а также обмену информацией. Данные аспекты коммуникативной функции речи составляют жизнь дошкольника и активно применяются, но именно они затруднены у детей с ОВЗ. Формирование связной речи стимулирует детей к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем, к использованию диалогической, а затем монологической речи.

Роль речи в становлении ребёнка как личности нельзя переоценить. Речь способствует формированию интеллекта, увеличивает познавательную активность, значительно расширяет кругозор дошкольника. Развитие речи в дошкольном детстве является многоаспектным процессом, который органически связан с умственным развитием ребёнка. В дошкольном детстве происходит формирование и развитие речи и других психических функций. Развитие связной монологической речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это объясняется социальной значимостью и

ролью речи в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь – высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Это отмечают такие авторы, как Л.С. Выготский [10], Н.И. Жинкин [22], А.А. Леонтьев [32], Ф.А. Сохин [46] и др.

К группе детей с ограниченными возможностями здоровья относятся:

- дети с нарушением слуха;
- дети с нарушением зрения;
- дети с тяжелыми нарушениями речи;
- дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- дети с задержкой психического развития (ЗПР);
- дети с нарушением интеллекта;
- дети с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Так как в экспериментальной группе детей с ОВЗ большее количество детей было с тяжелыми нарушениями речи, то мы решили подробнее исследовать состояние связной речи именно у этой категории лиц.

У дошкольников с тяжелыми нарушениями речи невозможно увидеть динамику развития речи без специального коррекционного обучения. На данный момент проблема формирования связной речи у детей с ТНР изучена недостаточно.

Проблему изучения связной речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи исследовали многие авторы. Единство мышления и речи, соотношения языка и речи, стали методологической основой исследований ряда ученых (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия), теория речевой деятельности (Т.В. Ахутина, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев), проблемы развития связной речи у дошкольников с ТНР (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова).

В результате анализа работ отечественных исследователей, мы сформулировали проблему нашего исследования: обосновать эффективные

технологии связного высказывания дошкольников с ТНР для развития навыков связной монологической речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Объект исследования: связная монологическая речь детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Предмет исследования: мнемотехники, рассказ и пересказ по серии сюжетных картин, моделирование как средство формирования связной монологической речи у дошкольников с ТНР.

Цель исследования: формирование связного монологического высказывания у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи с применением мнемотехники, рассказа и пересказа по серии сюжетных картин, моделирования.

Для достижения поставленной цели нам необходимо решить ряд следующих задач:

1. Изучить педагогическую, психолингвистическую, лингвистическую, научно-методическую литературу;
2. Подобрать и адаптировать методику и на ее основе провести экспериментальное изучение состояния связной речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР;
3. Провести обучающий эксперимент с использованием наглядного моделирования, мнемотехники и через обучение составлению рассказа и пересказа по серии сюжетных картинок;

В качестве **гипотезы** было выдвинуто предположение о том, что:

1. Дети старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи сталкиваются с особыми трудностями при формировании связной речи. Их речь характеризуется небольшим словарным запасом и преобладанием простых, нераспространенных, коротких предложений. Часто наблюдаются неточности в использовании слов, а также грамматические ошибки. Логическая структура высказывания может быть нарушена;

2. Использование таких средств, как мнемотехника, пересказ и рассказ по серии сюжетных картинок, моделирование оказывает положительную динамику в процессе формирования связной монологической речи у детей с ТНР. Все это в совокупности помогает детям лучше запоминать информацию, развивает навыки составления связных текстов, а также способствует улучшению структуры речи и расширению словарного запаса.

Для решения поставленных задач в процессе проверки гипотезы нами были использованы следующие методы:

1. Теоретические (анализ педагогической и научно-методической литературы по поставленной проблеме);
2. Эмпирические (наблюдение, беседа, эксперимент, анализ речи детей);
3. Экспериментальные (проведение экспериментального, обучающего и контрольного экспериментов).

Практическая значимость работы заключается в том, что представленные материалы исследования могут быть полезны в использовании педагогами-практиками в педагогическом процессе в детском саду и школе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (разные нозологические группы).

Базой для нашего исследования послужило МБДОУ детский сад №1 города Каменка, Пензенской области.

Структура работы:

- Введение, в котором обосновывается актуальность выбранной нами темы, цель, задачи, объект и предмет исследования, предполагается научная гипотеза, раскрываются теоретические основы – это изучения лингвистов о строении связного высказывания и методологические основы, которой является положение Л.С. Выготского [10] и Ж. Пиаже [41] о роли эгоцентрической речи, т.е. о значении роли внутреннего программирования.
- В I главе представлен анализ литературы, посвященный историческому аспекту изучения связной речи, а также современным

представлениям о том, как происходит формирование речи при нормальном и нарушенном онтогенезе;

- II глава представляет собой результаты экспериментального исследования, посвященного изучению состояния связной монологической речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи;

- III глава представляет собой результаты проведенного экспериментального изучения, которая включала в себя подобранные и адаптированные для формирования связной монологической речи у дошкольников с ТНР методики, такие как мнемотехника, пересказ и рассказ по серии сюжетных картин, моделирование, а также описанным проектом на формирование связной монологической речи;

- Заключение;
- Список литературы;
- Приложения.

Этапы работы:

1. Подбор, анализ и изучение статей;
2. Подбор материала для проведения обследования состояния связной речи;
3. Апробация материалов для обследования состояния связной речи;
4. Проведение экспериментально-диагностического исследования состояния связной речи у детей с ТНР;
5. Изучение научной литературы по методикам коррекции связной речи у детей с ТНР;
6. Проведение обучающего эксперимента;
7. Проведение контрольного эксперимента.

Положения, выносимые на защиту:

- 1) Дети старшего дошкольного возраста с ТНР сталкиваются с серьезными трудностями в построении связной речи. Их высказывания часто ограничены небольшим словарным запасом, состоят преимущественно из простых нераспространенных предложений, содержат ошибки в употреблении

слов, аграмматизмы и нарушения логической последовательности изложения. Это значительно затрудняет их общение и усвоение образовательной программы.

2) Ключ к успешному овладению связной речью кроется в использовании комплексного подхода, включающего целенаправленное развитие всех компонентов связной речи. При этом особо эффективными в коррекционной работе по формированию связного монологического высказывания будет применение мнемотехники, пересказа и рассказа по серии сюжетных картинок, моделирования.

Апробация работы:

1) Участие в IX Всероссийской научно-практической конференции «Педагогический институт им. В.Г. Белинского: традиции и инновации» в г. Пенза со статьей «Особенности формирования связной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья» от 15.12.2023 г.

2) Участие в Международной научно-практической конференции «Структурная модернизация науки как основа устойчивого развития общества» в г. Екатеринбург со статьей «Развитие связного высказывания у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья» от 10.12.2024 г.

По материалам выпускной квалификационной работы имеются публикации:

1) Архипова, Е.М. Особенности формирования связной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.М. Архипова // Педагогический институт им. В.Г. Белинского: традиции и инновации: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 84-летию Педагогического института имени В.Г. Белинского Пензенского государственного университета. – 2023 – С. 11-12.

2) Архипова, Е.М. Развитие связного высказывания у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Е.М. Архипова. Е.А. Карпушкина // Структурная модернизация науки как основа устойчивого

развития общества: материалы Международной научно-практической конференции. – 2024. – С. 85-88.

ГЛАВА I. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

1.1. Понятие связной речи в лингвистике и психолингвистике

Речь – это процесс, в ходе которого мы принимаем, храним, передаем и воспроизводим информацию. Она играет ключевую роль в системе высших психических функций.

В лингвистике связанная речь – это последовательность высказывания, которые образуют единый логический связный текст. Связная речь строится по определённым правилам, которые включают в себя лексико-грамматические и фонетические нормы языка.

В работах лингвистического направления мы встречаем различные трактовки понятия связной речи у разных авторов таких, как В.Г. Гак [12], В.П. Глухов [13], Л.В. Щерба [57], Л.П. Якубинский [59] и др.

Одним из первых авторов, уделивших внимание этому аспекту, был В.Г. Гак [12]. В своей работе он акцентирует внимание на таких компонентах, как грамматическая и логическая связь, которые помогают создать текст, понятный и доступный для слушателя.

Другие исследователи, такие как И.Р. Гальперин, анализировали роль когнитивных структур в формировании связной речи [11]. Они утверждали, что не только лексические и грамматические средства, но логика мышления и культурный контекст влияют на восприятие и создание связного высказывания. Важным аспектом анализа связной речи является также использование связующих слов и выражений, которые способствуют плавности и логичности изложения высказанного.

Умение связано говорить и понимать речь других людей является важным аспектом устной речи. Устная форма речи делится на два основных вида: монологическую и диалогическую речь. Каждая из них имеет важное значение, позволяя людям обмениваться информацией, выражать свои мысли и эмоции. В.П. Глухов отмечал, что каждое отдельное самостоятельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи [14].

Л.П. Якубинский подчёркивал важность учёта различных аспектов общения, таких как формы, цели и условия взаимодействия между людьми. Он указывал на то, что форма взаимодействия, будь то опосредствованная (например, через письменное слово или другие средства коммуникации) или непосредственные (в лице к лицу), существенно влияет на характер речевого высказывания. Это означает, что в зависимости от контекста и способа общения, содержание и структура речи могут значительно варьироваться [59].

Ф.А. Сохин считал, что связная речь отражает все достижения ребёнка в освоении родного языка, включая его звуковую сторону, словарный запас и грамматический строй речи [46]. По тому, как дети строят высказывания, можно рассуждать об уровне их речевого развития.

А.Р. Лурия акцентировал внимание на диалоге как на основной и первичной форме человеческой речи, обладающей ярко выраженной социальной направленностью [34]. Он подчёркивал, что диалог – это не просто обмен репликами, а сложный процесс, в котором происходит непосредственное живое общение между людьми. В этом контексте диалог включает в себя не только отдельные высказывания, но и последовательные речевые реакции, которые могут проявляться в виде чередующихся обращений, вопросов и ответов.

В.П. Глухов подчёркивал, что в диалоге важную роль играют не только языковые средства, но и такие вербальные элементы, как жесты, мимика и интонация [14]. Эти особенности влияют на то, как воспринимают и понимают речевые высказывания. Структура диалога допускает грамматическую неполноту: пропуски, повторение слов и использование стандартных фраз. Для простых форм диалога, таких как утвердительные или отрицательные ответы, не нужна предварительная подготовка программы высказывания.

В трудах В.П. Глухова монолог рассматривается как форма речи, при которой один человек выражает свои мысли и идеи, стремясь передать информацию о фактах или событиях [14]. Это наиболее сложная форма речевого общения, предназначенная для целенаправленной передачи

информации. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения, обусловленность содержания ориентации на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации.

В.К. Воробьева под монологической речью представляет особую форму общения, в которой содержание заранее определяется и тщательно планируется [9]. Автор выделяет два ключевых компонента монолога: субъект речи, то есть говорящий, и предмет речи – то, о чем он говорит. Этот предмет существует в сознании субъекта, что подчёркивает важность внутреннего осмысления и подготовки к высказыванию. Ключевым аспектом монолога является то, что слушатель и окружающая обстановка должны оставаться неактивными. Это связано с тем, что основное содержание речи уже сформировано в сознании говорящего, включая выводы и основные аргументы. Таким образом, задача говорящего заключается в том, чтобы эффективно донести свои мысли до собеседника и привести его к определённому выводу. Это требует от говорящего не только навыков организации мысли, но и умение учитывать возможные реакции слушателя. Дети старшего дошкольного возраста способны осваивать навыки планирования монологических высказываний. Формирование этих навыков требует использования всех речевых и познавательных способностей детей, одновременно способствуя их развитию. Овладение связной монологической речью возможно только при наличии достаточного словарного запаса и грамматически правильного строя речи. Поэтому для развития связной речи ребёнка важно уделять внимание работе над лексическими и грамматическими языковыми навыками.

По мнению В.К. Воробьевой, монологу обычно свойственны такие черты речевой организованности, как ограниченность произвольных субъективных привнесений, стройность композиции, логическая последовательность речевой мысли и формы, ее выражающей [9].

Специалисты, работающие в сфере психолингвистики, рассматривают связную речь как неотъемлемую часть когнитивного процесса. Ж. Пиаже и Н. Хомский изучали, как люди формируют свои мысли и преобразуют их в языковую конструкцию [41, 53]. Важно отметить, что процесс понимания и порождения речи включает в себя не только лексические и грамматические составляющие, но и учитывает когнитивные стратегии, которые варьируются в зависимости от уровня языковой компетенции и когнитивного развития человека.

В психолингвистике связная речь – это осмысленное высказывание, состоящее из связанных между собой фраз, которое помогает людям понимать друг друга и общаться.

Учёные Л.С. Выготский [10], Н.И. Жинкин [22], А.А. Леонтьев [32], А.Р. Лурия [34], в своих трудах разрабатывали положения теории порождения речевого высказывания, что играет большую роль для понимания процесса формирования связной речи.

С помощью речи люди общаются между собой. С этой точки зрения А.А. Леонтьев определяет речь как «конкретное говорение, которое оформлено в звуковую (внешнюю или внутреннюю) или письменную форму» [32]. С точки зрения психологии, связная речь является не только важным инструментом коммуникации, но и показателем уровня интеллектуального развития ребёнка. А.А. Леонтьев подчёркивает, что связная речь представляет собой высшую форму речевой и мыслительной деятельности, что говорит о том, что она требует значительных когнитивных навыков и ресурсов. Это связано с тем, что для формирования связной речи необходимо не только знать слова и грамматические инструкции, но и уметь логически структурировать свои мысли, связывать их между собой и выражать в связную речь.

Л.С. Выготский также акцентирует внимание на взаимосвязи между мышлением и речью [10]. Он утверждает, что процесс порождения связной речи и мыслительная деятельность находятся в постоянном взаимодействии. Когда человек формулирует свои мысли в слова, он не переводит внутренние

образы на внешний уровень, но и обогащает свои мыслительные процессы. В этом контексте он описывает, как происходит переход от мыслей к слову: сначала мысль обрабатывается во внутреннем слове, а затем превращается во внешнюю речь, ориентированную либо на других людей, либо на самого себя. Данная взаимосвязь между речью и мышлением играет важную роль в процессе обучения и развития.

Ссылаясь на исследования Л.С. Выготского, А.А. Леонтьев дает такое определение: «Связная речь представляет собой последовательность мыслей, связанных друг с другом по содержанию и логически, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Отличительная особенность связной речи – ее понятность для окружающих» [32, С. 347].

А.А. Леонтьев выделил ключевые этапы процесса порождения речи, такие как мотивация, замысел, реализация и контроль [32]. Он утверждал, что каждый из этих этапов важен для успешного речевого взаимодействия. В своей теории А.А. Леонтьев также обратил внимание на роль внутренней речи в процессе порождения высказывания. Внутренняя речь является промежуточным звеном между мыслью и её внешним выражением, обеспечивая внутреннюю подготовку к речевому действию. Она помогает структурировать мысли, выбирать языковые средства и контролировать ход высказывания. А.А. Леонтьев отмечал, успешное овладение монологической речью требует развития таких качеств, как развернутость, произвольность и организованность. Также учёный подчеркивал, что произвольность устной и письменной монологической речи подразумевает под собой умение сознательно подбирать более подходящие для данного высказывания языковые средства, которые наиболее точно и полно передают мысль говорящего. Устная связная речь является наиболее важной с точки зрения жизнедеятельности и человеческого развития. Связная речь – это речь, которая может быть понята другими людьми на основе ее собственного предметного содержания.

С.Л. Рубинштейн видит сходство между устной и письменной речью в том, что обе формы – это отображение человеческой мысли, а также в том, что предпосылкой их возникновения является внутренняя речь [42]. Учёный выделяет, что устная речь имеет большое значение в формировании письменной, так как на основе устной речи идет усвоение пассивного и активного словарного запаса, синтаксиса письменной речи. С.Л.

Рубинштейн отмечал, что осмысленность – это главное качество связной речи, поскольку понятность текста для слушающего зависит от последовательности изложения мыслей говорящего.

Л.С. Выготский подчеркивал, что логико-смысловая организация высказывания включает в себя две ключевых составляющих – это логическая и предметно-смысловая организация [10]. Это означает, что в процессе формирования высказывания необходимо адекватно отражать предметы реальной действительности, а также их взаимосвязи и отношения. Важно, чтобы речь не только передавала информацию, но и создавала четкую картину мира, в которой предметы и их связи воспринимаются слушателем или читателем [5].

Т.В. Ахутина выделила три уровня программирования речи, которые можно рассматривать как этапы формирования высказывания [4]. Первый уровень – внутреннее программирование, который включает в себя подготовку мыслей и идей в сознании говорящего. Второй уровень – грамматическое структурирование – связан с выбором правильных грамматических форм и конструкций, что позволяет создать синтаксически правильные предложения. Третий уровень – моторная кинестетическая организация, которая относится к физическому процессу произнесения слов, где важен выбор звуков, лексических единиц и семантических элементов, которые в совокупности создают целостное высказывание.

А.Р. Лурия акцентировал внимание на внутренней речи как на механизме, который позволяет переносить внутренний смысл в структуру внешних речевых выражений [34]. Он подчеркивал, что речь – это не просто

набор лексических единиц, а сложная система синтагм, которая служит средством общения. А.Р. Лурия выделял несколько признаков связной речи, таких как разнообразие, грамматическая связность, логичность, чистота, содержательность, ясность, точность и правильность, а также тематическое и структурное единство. Эти характеристики являются основополагающими для понимания того, как мы организуем свои мысли в процессе общения.

Н.И. Жинкин отмечал, что проявление мышления можно увидеть именно в речевом действии [22]. Он исследовал, как зарождается мысль и как она реализуется в речи. По его мнению, переход мысли в речь осуществляется с помощью языковых средств, которые способны фиксировать и передавать смысл. Этот процесс требует от говорящего не только знания языка, но и умения структурировать свои мысли так, чтобы они были понятны другим.

Таким образом, с точки зрения психолингвистики, связная речь представляет собой сложную деятельность, которая характеризуется наличием мотива, цели и структуры. Каждый элемент речи, от выбора слов до построения предложений, играет важную роль в передаче информации и создании взаимопонимания между людьми.

1.2. Феномен эгоцентрической речи в работах

Ж. Пиаже и Л.С. Выготского

Эгоцентризм в детском мышлении и речи – это концепция, которая была подробно исследована в 20-х и 30-х годах XX века, в основном благодаря

работам швейцарского психолога Жана Пиаже [41]. Эгоцентризм в данном контексте рассматривается как особая стадия когнитивного развития детей в возрасте от трех до шести лет. На этой стадии мышление ребенка сильно зависит от его непосредственного восприятия окружающего мира, он еще не способен учитывать или принимать во внимание точки зрения других людей.

Исследования Ж. Пиаже, посвященные эгоцентрической речи, являются важным аспектом в понимании развития детской речи и мышления [41]. Ж. Пиаже и его коллеги обнаружили у дошкольников существует особый тип речи, который не адресован никому конкретно и носит характер эгоцентрического монолога. Это явление проявляется, когда ребенок говорит сам с собой, не задействуя слушателя, что, по мнению Ж. Пиаже, говорит о том, что мышление ребенка еще не достигло стадии, на которой он может учитывать точку зрения другого человека.

Эгоцентрическая речь, по определению Ж. Пиаже, имеет некоторые характерные черты:

1. Она не предназначена для общения, то есть эгоцентрическая речь не служит для передачи информации другому человеку. Ребенок говорит больше для себя, чем для окружающих, и ему неважно, слушают ли его другие.

2. В ней отсутствует учет чужой точки зрения: речь ребенка происходит с его личной точки зрения, и он не адаптирует свое сообщение под собеседника. Это может проявляться в том, что ребенок не объясняет свои мысли или действия, полагая, что другой человек должен знать, о чем идет речь.

3. По содержанию эта речь связана с самим ребенком, то есть он говорит о своих чувствах, переживаниях и действиях.

«Конечно, когда дети бывают вместе, то кажется, что они больше, чем взрослые, говорят о том, что делают; но большей частью они говорят только для себя» – отмечал Ж. Пиаже [41].

Ж. Пиаже выделил несколько категорий эгоцентрической речи, к которой можно отнести повторение, монолог, монолог вдвоем и коллективный

монолог. Все они объединены тем, что в каждом процессе речь не направлена на взаимодействие с другими людьми, их присутствие является лишь неким стимулом для того, чтобы говорить вслух [41].

Согласно учению Ж. Пиаже, эгоцентризм речи является следствием эгоцентризма мышления, а его структура детерминирована потребностью приспособления речи ребенка к непонятной ему речи взрослого [41]. Поэтому эгоцентрическая речь у детей сокращена и непонятна для других.

Для глубокого понимания причин возникновения эгоцентризма необходимо рассмотреть не только его природу, но и возможные пути преодоления этого явления. В этом контексте теоретико-методологические основы для оптимистичного подхода к решению данной проблемы были предложены выдающимся психологом Л.С. Выготским [10]. Он представил уникальное видение на эгоцентрические феномены, которые проявляются в мышлении и речи детей, и его интерпретация значительно отличается от подхода Ж. Пиаже.

Л.С. Выготский, опираясь на свою культурно-историческую концепцию, подчеркивал, что эгоцентризм не является статичным состоянием, а представляет собой закономерный этап в развитии высших психических функций [10]. Эти функции, по его мнению, изначально формируются в процессе взаимодействия ребенка с окружающими его людьми. В этом контексте эгоцентрическая речь рассматривается как промежуточная форма, которая служит взаимосвязью между речью, предназначенной для общения с другими, и речью, используемой для себя. Л.С. Выготский утверждал, что эгоцентрическая речь – это не просто выражение индивидуальных мыслей, а важный этап на пути к более сложным формам общения. Он видел в ней не свидетельство изолированности ребенка, а, наоборот, показатель его стремления к взаимодействию и сотрудничеству с окружающими. Эта речь, по сути, является переходной формой, которая свидетельствует о процессе интериоризации, где ребенок учится преобразовывать внешние речевые формы в свои внутренние мысли. Сравнивая это с подходом Ж.Пиаже, можно

заметить, что Л.С. Выготский рассматривал эгоцентрическую речь как форму, не предназначенную для других, что эгоцентричность изначально присуща ребенку как важный аспект его развития. Ж. Пиаже считал, что интрапсихическая функция речи существует изначально, а затем она может принимать интерпсихическую форму в процессе общения [10, 41]. Это различие в подходах подчеркивает важность социальной среды в формировании мышления и речи у детей.

В 1930-х гг. Л.С. Выготский провел ряд исследований, которые показали, что детская речь не является полностью эгоцентричной [10]. Он обратил внимание на то, что показатель эгоцентрической речи может варьироваться у одного и того же ребенка в зависимости от различных факторов. Например, активность ребенка, тип социальных взаимодействий, которые он устанавливает со взрослыми, а также отношения с другими детьми может сказываться на проявление эгоцентризма в речи. Поэтому ученый считал мнение Ж. Пиаже о том, что ситуации влияют на эгоцентризм меньше, чем возраст, не совсем оправданным, тем самым подчеркивая, что многое зависит не только от возраста ребенка. Это означает, что эгоцентризм в речи может проявляться по-разному.

Эгоцентрическая речь, по мнению Л.С. Выготского, представляет собой промежуточный этап между внешней речью, используемой для общения с окружающими, и внутренней речью, которая становится частью мышления [10]. Сначала внешняя речь служит ребенку инструментом для регулирования своего поведения и действий. Лишь позже, с развитием внутренней речи, она начинает интегрироваться в процесс мышления. Это означает, что эгоцентрическая речь выполняет важные функции, такие как помощь в ориентировке и планировании собственных действий. Она становится особенно заметной в ситуациях, когда ребенок сталкивается с трудностями или препятствиями в своей деятельности. Эгоцентрическая речь можно рассматривать как своего рода «разговор» с самим собой или как процесс мышления вслух. Это явление наблюдается, когда ребенок пытается

разобраться в сложной задаче или ситуации, и он проговаривает свои мысли и действия, чтобы лучше понять, что ему делать. Л.С. Выготский утверждал, что эгоцентрическая речь не исчезает с возрастом, а трансформируется во внутренний план.

Л.С. Выготский выделил несколько важных аспектов, характеризующих эгоцентрическую речь [10]:

1) Она проявляется, в основном, в детском коллективе, когда рядом находятся другие дети, занимающиеся аналогичной деятельностью. В таких условиях ребенок чувствует необходимость проговаривать свои мысли, чтобы сориентироваться в ситуации.

2) Дети часто полагают, что их эгоцентрические высказывания, даже если они не обращены к окружающим, все равно воспринимаются другими. Это может свидетельствовать о том, что они осознают социальный контекст своего общения.

3) Эгоцентрическая речь имеет характер внешней речи, она не произносится шепотом или нечетко, а звучит достаточно громко и ясно. Это подчеркивает важность взаимодействия с окружающими и необходимость саморегуляции в процессе выполнения повседневной деятельности.

Л.С. Выготский пришел к важному выводу о том, что эгоцентрическая речь представляет собой особую форму речи, которая выделилась в функциональном и структурном отношении [10]. Эта форма речи еще не полностью отделена от социальной речи, которая характеризуется своей социальной природой. Эгоцентрическая речь развивалась и формировалась в контексте социальной речи, становясь промежуточным этапом при переходе к внутренней речи. Автор описывал эгоцентрическую речь как переходный этап от внешней речи, которая предназначена для общения с окружающими, к внутренней речи, предназначенной для самовыражения и саморегуляции. Он выделял важную закономерность, которая заключается в том, что в процессе развития внутренней речи, речь для себя становится более внутренней по своей функции и структуре, чем по внешним формам проявления. Это

означает, что с течением времени ребенок начинает использовать речь не только для общения с другими, но и для организации своих мыслей и планирования собственных действий.

Л.С. Выготский выстроил генетическую последовательность, которая выглядит следующим образом: социальная речь – эгоцентрическая речь – внутренняя речь [10]. Эта последовательность подчеркивает, что эгоцентрическая речь является важным этапом, который помогает ребенку перейти к более сложным формам речевой активности.

Кроме того, следует различать речь, которая не ведет к взаимопониманию, и речь, не ориентированную на других.

Это различие имеет большое значение с точки зрения развития когнитивных процессов и социальных взаимодействий. Эгоцентрическая речь может казаться неэффективной с точки зрения общения, однако она играет важную роль в когнитивном развитии ребенка. Например, когда ребенок говорит сам с собой, он может проговаривать шаги решения задачи, что способствует лучшему усвоению материала и формированию навыков саморегуляции.

Ж. Пиаже согласился с некоторыми идеями Л.С. Выготского, но при этом настаивал на своих взглядах [41]. Ж. Пиаже подчеркивал, что существует значительная вариативность в использовании эгоцентрической речи в зависимости от ситуации и окружения. Он отмечал, что этот феномен не может служить надежной мерой интеллектуального или вербального эгоцентризма, как это предполагалось изначально. Это подчеркивает, что контекст, в котором происходит общение, имеет огромное значение для понимания речевой активности ребенка. Ж. Пиаже также акцентировал внимание на том, что эгоцентрическая речь может быть связана с определёнными стадиями когнитивного развития.

Таким образом, несмотря на различия в подходах Ж. Пиаже и Л.С. Выготского, обе теории подчёркивают важность эгоцентрической речи в развитии ребёнка, но с разных точек зрения. Ж. Пиаже фокусируется на

когнитивных аспектах развития, тогда как Л.С. Выготский акцентируют внимание на социальной природе эгоцентрической речи. Это различие в подходах открывает новые возможности для понимания того, как именно дети учатся общаться и как их речь эволюционируют в процессе взросления.

1.3. Характеристика связного высказывания детей с тяжелыми нарушениями речи

В настоящее время у нас наибольшую популярность приобрела классификация отклонений в развитии, предложенная В.В. Лебединским. Он выделяет шесть видов дизонтогенеза [29].

1. Психическое недоразвитие, типичной моделью которого является умственная отсталость.

2. Задержанное развитие – полиформная группа, представленная разнообразными вариантами инфантилизма, нарушений школьных навыков, недостаточностью высших корковых функций и т.д. В отличие от умственной отсталости характеризуется парциальной ретардацией и разными степенями обратимости.

3. Поврежденное психическое развитие описывает случаи, при которых ребенок имел достаточно длительный период нормального развития, нарушенного заболеваниями (прежде всего, центральной нервной системы) или травмами.

4. Дефицитарное развитие представляет собой варианты психофизического развития в условиях глубоких нарушений зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата.

5. Искаженное развитие – сочетание недоразвития, задержанного и поврежденного развития.

6. Дисгармоническое развитие – нарушения в формировании личности. Типичной моделью данного вида дизонтогенеза могут быть различные формы психопатий.

В своей работе мы опирались на классификацию, которая принадлежит В.А. Лапшину и Б.П. Пузанову, взятую из учебного пособия В.М. Сорокина «Специальная психология» [45].

- дети с сенсорными нарушениями (зрения и слуха);
- дети с интеллектуальными нарушениями (умственная отсталость и задержка психического развития);
- дети с нарушениями речи;
- дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- дети с комплексными, комбинированными расстройствами;
- дети с искаженным (дисгармоничным) развитием.

Становление связной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями. В своей статье Г.Ю. Колычева описывает этапы формирования связной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья [25].

У детей с первично нарушенным зрением и слухом связная речь, в основном, не страдает, так как это не входит в структуру их нарушения. Если была грамотная коррекционная работа, то трудностей, помимо необходимости организации целенаправленного развития, не будет.

А.И. Шафранская в своей работе отмечает, что специфика речевого развития детей с нарушением интеллекта определяется особенностями нервной деятельности и психического развития [56]. У них отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхностность мышления, замедленное развитие речи и ее качественное своеобразие. Среди выраженных в разной степени речевых расстройств наряду с недостатками произношения, ограниченностью словарного запаса,

нарушениями грамматического строя речи, чтения и письма особое место принадлежит расстройствам связной речи.

Р.И Лалаева в своих работах подчеркивает, что у младших школьников с нарушением интеллекта наблюдаются специфические особенности формирования связной речи [28]. Эти особенности проявляются как в диалогической, так и в монологической формах речи. Дети с нарушением интеллекта испытывают трудности не только в выражении своих собственных мыслей и чувств, но и в понимании того, что говорят другие. Дети не проявляют достаточной заинтересованности в получении информации от собеседника вследствие трудностей в восприятии и недостатком мотивации в общении.

По мнению В.Г. Петровой, у младших школьников с нарушением интеллекта наблюдаются значительные трудности в формировании монологической, которые проявляются более резко [40]. Эти трудности проявляются в ряде характерных особенностей, которые делают процесс коммуникации сложным и не эффективным. У таких детей часто наблюдается искажение логики и последовательности изложения мыслей, что приводит к тому, что их высказывания становятся фрагментарными, а вся цепочка рассуждений теряется. Часто дети соскальзывают с основной темы разговора, что создает побочные ассоциации, которые не всегда имеют отношение к обсуждаемому вопросу. Кроме того, у младших школьников с нарушением интеллекта отмечается быстрая истощаемость внутренних побуждений речи. Это может проявляться в том, что дети быстро теряют интерес к разговору и не могут поддерживать его на протяжении длительного времени. Их лексический запас и грамматическая структура речи часто бывают бедными и выражается шаблонами, что также затрудняет общение. Для решения этих проблем и создания оптимальных условий для развития устной речи, у младших школьников с нарушением интеллекта в начальных классах (1-4) предусмотрены специальные уроки, которые направлены на формирование речевых навыков в контексте изучения различных предметов и явлений

реального мира. Важно, чтобы на таких уроках применялись разнообразные методы и приемы, способствующие активизации речевой деятельности.

У учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида, как отмечает И.С. Исмаилова, особенно находящихся на младших годах обучения, недостаточно сформирована одна из основных функций речи – ее регуляторная функция [23]. Указания взрослого воспринимаются детьми неточно, и поэтому содержание и последовательность выполняемой ими деятельности далеко не всегда отвечают требованиям. Это, прежде всего, относится к работе по сложным инструкциям, состоящим из нескольких, следующих друг за другом звеньев, а также к заданиям, сформулированным обобщенно. В первом случае школьники забывают предложенную последовательность действий, нарушают и путают ее. Во втором – терпят неудачи из-за того, что не могут в достаточной мере осмыслить задание.

Э.С. Малынова в своих работах отмечает, что для учащихся младших классов затруднительно рассказать о том, как прошла их уже выполненная работа [35]. В речи опускается упоминание многих действий, их высказывания носят обобщенный характер. У таких детей возникают трудности при планировании предстоящей речевой деятельности. Отсутствие наглядно-действенных опор в образовательном процессе значительно затрудняет учащимся формулирование своих мыслей. Когда ученики вынуждены полагаться только на свои собственные представления, их ответы становятся бедными, непоследовательными и фрагментарными. И это связано с тем, что без визуальных и практических примеров сложно создавать полное и связанное высказывание. Руководство выполнением любого вида упражнений в связной речи должно включать несколько ключевых этапов. Первый этап – это подготовка к высказыванию, которая включает целую целевую установку и мотивацию речи у детей. Следующий этап – это планирование изучаемого материала и его оформление. Здесь важно учитывать различные аспекты языка. При этом, как указывала Э.С. Малынова, преимущественно дети используют простые предложения, которые имеют неверное толкование

и звучат очень примитивно [35]. В таких предложениях можно различить такие ошибки, как нарушения согласования, управления, пропуски второстепенных и даже главных членов. Лишь к более старшим классам дети начинают использовать в своей речи сложные предложения.

По наблюдениям Я.А. Пестриковой, дети с нарушениями в развитии редко выступают инициаторами диалогов [39]. Это явление можно объяснить несколькими факторами, которые взаимосвязаны и влияют друг на друга. Во-первых, у таких детей часто наблюдается недоразвитие речевых навыков, что затрудняет их способность формулировать мысли и выражать их в словах. Ограниченный словарный запас и трудности с построением грамматически правильных предложений делают их менее уверенными в общении. Кроме того, у детей может быть узкий круг интересов и мотивов. Они могут не проявлять интереса к тем темам, которые обсуждают их сверстники, что уменьшает вероятность их общения и участие в общении. Также стоит отметить, что стеснительность детей играет важную роль в их общении. Многие дети с речевыми нарушениями испытывают значительное беспокойство при взаимодействии с другими людьми, особенно, если они не уверены в своих способностях. В ситуациях, когда их спрашивают о чем-то, они могут отвечать невпопад или повторять часть вопроса, что свидетельствует о затруднениях в понимании и переработке информации. Развёрнутые ответы, состоящие из одного или двух предложений, действительно встречаются у них нечасто. Это может быть связано не только с речевыми трудностями, но и с недостатком практики в общении.

Овладение монологической речью, как отмечено в исследованиях Н.Ф. Шакурова представляется для таких детей чрезмерно сложным [55]. В известной мере это связано с трудностями планирования высказывания и неумение следовать уже составленному плану, непонимание того, что слушающий должен воссоздать картину происходившего, опираясь на то, что он слышит от говорящего. Значительной части учеников первых классов для составления рассказа и даже для пересказа

прослушанного текста требуется привлечение наглядных средств: сюжетной картины, серии картин, реальных предметов. В таких условиях речь их становится более развернутой и последовательной.

Связная речь детей с задержкой психического развития (ЗПР) имеет существенные отличия от связной речи детей с нормальным психическим развитием. Слабость словесной регуляции действий при задержке психического развития отмечал В.И. Лубовский [33]. Пересказ произведений (особенно повествовательного характера) сложен для них, дети испытывают трудности в составлении рассказа по серии картин; многим детям не удается выполнить задание на составление творческого рассказа, рассказа-описания. Для речи детей с ЗПР характерны неосознанность и произвольность построения фразы как высказывания в целом, дети не дают развернутого ответа на вопрос взрослого, часто в ответах основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями. Важно отметить, что у детей с ЗПР недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функции речи.

М.Ф. Гнездилов в своих работах отмечал, что формирование связной речи у детей с ТНР имеет свои особенности и происходит медленнее, чем у их сверстников [16]. Дети часто задерживаются на этапе вопросно-ответной формы общения и испытывают трудности при переходе к самостоятельному связному высказыванию. Данный процесс может затянуться вплоть до старших классов. В процессе развития связной речи младшим школьникам требуется поддержка со стороны взрослых, которая может проявляться в виде наводящих вопросов и подсказок. Ситуативная речь является более легкой для усвоения, так как речь основана с опорой на наглядность и на конкретную ситуацию.

В исследованиях В.К. Воробьевой, Л.Ф. Спировой и др. отмечается, что самостоятельная связная контекстная речь у младших школьников долгое время остается несовершенной: отмечаются затруднения в программировании высказываний, в отборе материала, лексико-грамматическом структурировании высказываний, нарушения связности и последовательности

изложения, что создает детям дополнительные трудности в процессе обучения [9, 47].

Исследования М.Ф. Гнездилова показали, что дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в рассказах по серии сюжетных картинок используют в 2,5 раза больше слов, чем в рассказах на заданную тему [16]. Автор объясняет это тем, что серия сюжетных картинок представляет визуальную основу, которая помогает сохранять последовательность мысли и облегчает создание связного высказывания. В таких рассказах дети часто следуют логике событий, что способствует более логичному и последовательному изложению высказывания.

Л.Н. Афоничкина отмечает, что пересказ детям более доступен, чем рассказ [3]. Пересказ не требует самостоятельного создания рассказа и глубокого изучения темы, поэтому отмечается снижение когнитивной нагрузки. При пересказе большую роль играет запоминание содержания текста. Но и пересказы детей с ОВЗ имеют ряд особенностей. В пересказах могут содержаться пропуски важных деталей, упрощенное содержание рассказа и проблемы с пониманием причинно-следственных связей. Дети могут добавлять информацию, основываясь на случайных ассоциациях и неточных представлениях.

В.К. Воробьева в своих работах пишет, что у всех детей с ОВЗ наблюдается нарушенный смысловой уровень связного высказывания [9]. Чем сложнее задание, которое требует самостоятельного смыслового программирования, тем труднее оно выполняется. К примеру, составление рассказа по серии сюжетных картинок легче, чем по одной, так как серия изображений задает структуру и облегчает создание рассказа. При рассказе по одной картинке такое визуальное подкрепление отсутствует, поэтому дети чаще сталкиваются с трудностями.

Е.Ф. Соботович в своих работах отмечает, что дети с ТНР сталкиваются с трудностями при составлении рассказов по сюжетным картинкам [43]. Вместо полноценного повествования они часто ограничиваются

перечислением отдельных элементов сюжета, не выделяя важные и второстепенные детали. Структура текста нарушается: появляются разрывы, отсутствует логика и связующие элементы. Это приводит к частым остановкам и необходимости в помощи в виде задавания наводящих вопросов. Такие особенности указывают на серьезные проблемы с внутренним программированием связного текста.

Как отмечала В.К. Воробьева, для создания связанного развёрнутого высказывания необходимо удерживать в памяти составленную программу на протяжении всего времени повествования, помимо этого необходимо контролировать процесс речевой деятельности, опираясь на слуховое и зрительное восприятие [9]. Монологическая речь требует более тщательного отбора лексических средств и синтаксических конструкций по сравнению с диалогом.

Нарушение связной речи у дошкольников с ТНР обуславливается несколькими факторами:

- 1) Недостаточность анализа ситуации и трудности выделения главных и второстепенных компонентов;
- 2) Нарушение смыслового программирования содержания текста;
- 3) Неспособность удерживать программу в виде последовательных связанных между собой предложений.

А.К. Аксенова отмечает, что в связи с нарушением у детей с ТНР познавательной деятельности, нарушения в формировании связного высказывания обусловлены недостаточной сформированностью диалогической речи [2]. Успешное овладение диалогической речью создает благоприятную почву для появления монологической речи. Дети с ОВЗ не ориентируются на собеседника, поэтому они часто не передают содержание какого-либо события так, чтобы оно было понятно другим. Слабость и быстрая истощаемость речевой деятельности, а также особенность мотивации детей с ОВЗ является одной из причин нарушения формирования связной речи. Когда

у детей появляется интерес к изучаемой теме, то их рассказы становятся более развёрнутыми и логичными.

Л.Ф. Спирова отмечает, что под монологической речью (монологом) понимается связная речь одного лица, важной целью которой является сообщения событий и фактов действительности. Монолог – это сложная форма речи, который служит для передачи целенаправленной информации.

К основным свойствам монологической речи относятся:

- 1) Односторонний и непрерывный характер высказывания;
- 2) Произвольность, развёрнутость;
- 3) Логическая последовательность изложения;
- 4) Ориентацией на слушателя;
- 5) Ограниченное употребление невербальных средств передачи информации.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗНОГО МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

2.1. Организация и методика исследования связного монологического высказывания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

На констатирующем этапе нашей работы была проведена диагностика детей старшей группы компенсирующей направленности на базе МБДОУ детский сад № 1 г. Каменки. Ее цель: определение развития связной монологической речи у испытуемых детей старшего дошкольного возраста.

Задачи диагностики:

1. Определить критерии и показатели для оценки уровня развития связной монологической речи у старших дошкольников, дать характеристику уровней ее развития.
2. Подобрать диагностические задания для оценки уровня развития связной монологической речи у старших дошкольников.
3. Провести диагностику, количественную и качественную обработку полученных результатов, сделать выводы, позволяющие оценить состояние развития связной монологической речи у испытуемых детей старшего дошкольного возраста.

Диагностика дошкольников проводилась в один этап с помощью одной серий диагностических заданий, которая имела цель определение уровня развития умений связной монологической речи.

Цель серии диагностических заданий – оценивание уровня развития умений связной монологической речи.

Для проведения собственного экспериментального изучения нами были проанализированы и адаптированы методики О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной [51].

Диагностическое задание № 1. Тема и части текста.

Диагностическое задание было направлено на оценку уровня понимания текста детьми, а также на их способность выделять ключевые структурные элементы произведения и предлагать соответствующие название к прочитанному произведению. В качестве материала для диагностики выбран рассказ Е. Пермяка «Первая рыбка», которая отличается интересным сюжетом и доступностью для восприятия детьми. Это делает рассказ подходящим для

целей диагностики, так как он способен вызвать у детей эмоциональный отклик и побудить их к размышлениям.

Методика проведения задания.

Процесс диагностики начинается с индивидуального чтения рассказа каждому ребёнку. Важно, чтобы название произведения не было озвучено заранее. Это позволит избежать предвосхищения восприятия текста и не сможет навязать детям определённые ассоциации, которые могут исказить их восприятие. Чтение проводится один раз. После окончания чтения детям задаются вопросы, которые направлены на выяснение их понимания содержания и структуры текста. Эти вопросы помогают не только оценить уровень понимания, но и развивают навыки анализа и критического мышления.

Вопросы для анализа текста:

1. О чем говорится в тексте?

Этот вопрос позволит оценить общее понимание детьми основного содержания рассказа. Здесь важным является не только то, что они скажут, но и то, как они это сформулируют.

2. О чем говорится в начале рассказа?

Этот вопрос помогает определить, насколько дети способны выделять начало текста и понимать его значимость для общего сюжета.

3. О чем говорится в середине текста?

Вопрос о середине текста позволяет выявить то, как дети понимают развитие событий в рассказе.

4. О чем говорится в конце рассказа?

Ответ на этот вопрос поможет понять, насколько дети способны осмыслить итоговую часть произведения и сделать выводы на основе прочитанного.

5. Какое название можно дать рассказу?

Этот вопрос сможет оценить способность детей сформулировать главную тему рассказа. Правильное название должно отражать суть и основную идею произведения.

Все ответы детей фиксируются для дальнейшего проведения качественного анализа.

Оценивание:

Высокий уровень (3 балла).

Ребёнок демонстрирует отличное понимание прочитанного. Он чётко и ясно формулирует основную тему текста и умеет выделять его структурные части: начало середину и конец. Дети на этом уровне могут не только приводить примеры из текста, подтверждающие их выводы, но и обсуждать, как различные элементы рассказа взаимодействуют друг с другом. Справляются без помощи логопеда.

Средний уровень (2 балла).

Ребёнок сталкивается с трудностями в определении темы рассказа. Вместо того, чтобы выделить ключевые моменты, он, чаще всего, прибегает к пересказу, что может указывать на недостаточное понимание им содержания рассказа. Ребенок нуждается в минимальной помощи логопеда (наводящие вопросы).

Низкий уровень (1 балл).

На этом уровне ребёнок не справляется с предложенным ему заданием. Он не может выделить основные части текста и не понимает его содержание. Ответы, которые он предоставляет, часто не содержат логических связей и обобщений, что делает их трудными для понимания. Не справляется с заданием даже с помощью наводящих вопросов.

Диагностическое задание № 2. Придумай начало рассказа.

Диагностическое задание № 2 представляет собой интересный и важный метод оценки навыков детей в восприятии и создании текста. В этом задании акцент делается на способности детей выявлять нарушения в структуре рассказа, а именно – отсутствие его начала. Это поможет развить их

критическое мышление и умение логически мыслить. Для выполнения задания используется рассказ В.Г. Сутеева «Под грибом». Важно, чтобы перед началом чтения взрослый объяснил детям, что они будут слушать рассказ, однако его часть будет пропущена, какая именно не уточняется. Это создаст определённые интригу и позволит детям сосредоточиться на том, что они услышат, а также на том, что может быть упущено. После прочтения рассказов взрослых задают детям несколько вопросов, чтобы понять насколько они осознали структуру текста и его содержание. Вопросы такие как «Все ли было понятно в рассказе?», «Как вы считаете, какая часть рассказа упущена?». Эти вопросы помогут детям проанализировать услышанное и выявить недостающий элемент.

Оценивание происходит по трем уровням.

Высокий уровень (3 балла).

Ребёнок самостоятельно замечает отсутствие начала рассказа и предлагает логическое и связное его замещение, которое гармонично впишется в сам рассказ. Ребёнок справляется без помощи логопеда.

Средний уровень (2 балла).

Ребёнок только с помощью логопеда в виде наводящих вопросов понимает какая часть рассказа пропущена, создает свой свое собственное начало, которое может быть не совсем логичным или не полностью соответствовать остальной части рассказа.

Низкий уровень (1 балл).

Ребёнок даже с помощью логопеда в виде наводящих вопросов не может понять, какая часть рассказа пропущена, а также не может придумать начало этому рассказу.

Диагностическое задание № 3. Составление связного рассказа по сюжетной картинке с добавлением начала и окончания рассказа.

Диагностическое задание № 3 направлено на оценку способностей детей создавать связные рассказы, основываясь на сюжетной картинке. Эта методика помогает логопеду выявить уровень развития речевых навыков у

детей и их умение организовывать свои мысли в логической последовательности. Важно, чтобы ребёнок не только описал изображённое на картинке, но и смог придумать предысторию и последующие события. Для выполнения задания логопед показывает ребёнку сюжетную картинку (Приложение № 1), которая изображает маму с двумя детьми - дочерью и сыном, собирающими в лесу грибы и ягоды. Важно, чтобы ребёнок внимательно рассмотрел картинку, уловил детали и атмосферу, чтобы его рассказ был насыщенным и интересным. После этого, логопед предлагает ребёнку придумать название для своего рассказа и подробно описать, что происходит на картинке. Кроме того, логопед может помочь ребёнку развить его текст с помощью наводящих вопросов, таких как «Почему они пришли в лес?», «Что они собираются делать с грибами и ягодами?». Эти вопросы могут побудить ребёнка подумать о том, что произошло до момента, запечатлённого на картинке, и что может произойти после. По окончании рассказа логопед оценивает работу ребёнка.

Оценивание:

Высокий уровень (3 балла).

Рассказ логичный, последовательный, интересный по содержанию. Название соответствует содержанию рассказа. Речь выразительная и правильная по структуре. Помощь логопеда не пригодилась.

Средний уровень (2 балла).

Рассказ интересный, но есть недочёты в логике и последовательности. Ребёнок иногда допускает ошибки в структуре повествования и в связях между словами и предложениями. Ребёнок справился заданием с помощью вспомогательных вопросов.

Низкий уровень (1 балл).

Рассказ составлен не последовательно и не логично. Структура повествования рассказа нарушена. Преобладают простые предложения, не имеющие подробностей. Не смог составить рассказ даже с помощью логопеда.

Оценивание уровня связной монологической речи.

Оценивание уровня развития связанной монологической речи является важным аспектом нашей так как это позволяет не только выявить уровень речевого развития ребёнка, но и определить направление для дальнейшей коррекционной работы. В процессе выполнения каждого задания логопед внимательно наблюдает за речевой активностью детей и выставляет баллы по нескольким критериям, которые отражают сформированность навыков связанной монологической речи. Система оценивания включает три уровня: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень, который оценивается в 3 балла, означает, что ребёнок демонстрирует уверенные и яркие умения, выражает свои мысли последовательно и логично. Это может проявляться в умении рассказывать истории, делиться впечатлениями или объяснять свои действия.

Средний уровень, который оценивается в 2 балла, характеризуется тем, что умения ребёнка проявляются непостоянно, а лишь в определённой ситуации.

Низкий уровень, который оценивается в 1 балл, указывает на отсутствие выраженных навыков монологической речи, что может проявляться в затруднениях сформулировать свои мысли или недостаточной связности высказывания.

Максимальное количество баллов, которые может набрать каждый ребёнок за выполнения трёх диагностических задания, составляет 15 баллов. Это позволяет нам получить комплексное представление о речевом развитии каждого ребёнка. Шкала распределения детей по уровню развития умений связанной монологической речи выглядит следующим образом:

- высокий уровень – 13-15 баллов;
- средний уровень – 8-12 баллов;
- низкий уровень – 7 баллов и меньше.

2.2. Оценка полученных результатов исследования

**СВЯЗНОГО МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
с тяжелыми нарушениями речи**

Количественные результаты первичной диагностики уровней развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста по трем критериям представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты первичной диагностики уровней развития связной
монологической речи у детей старшего дошкольного возраста
по трем критериям**

Задание	Уровни					
	Низкий		Средний		Высокий	
	%	чел	%	чел	%	чел.
1.Определение темы, структурных частей и названия текста	60	9	40	6	0	0
2.Понимание нарушения целостности структуры текста	53	8	47	7	0	0
3. Умение составлять рассказ по сюжетной картинке	53	8	47	7	0	0

В таблице 1 представлены результаты диагностики уровня развития связанной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста по трём заданиям, которые были проведены в рамках обследования. Анализ данных показывает, что на первом этапе работы, касающемся определения тем, структурных частей и названия текста, 60% детей (9 из 15) продемонстрировали низкий уровень развития навыков. Это значит, что большинство детей испытывают трудности в понимании и выделении ключевых элементов текста, что является основополагающим для формирования навыков связной речи. Примечательно, что лишь 40% (6 детей из 15) смогли показать средний уровень, а высокий уровень развития связной речи в этой области не был зафиксирован. Это указывает на необходимость

дополнительной работы с детьми для повышения их навыков в области анализа текстов и понимание их структуры.

Во втором задании, которое оценивало понимание целостности структуры рассказа, результаты оказались несколько лучше: 53% (8 детей из 15) показали низкий уровень, а 47% (7 детей из 15) – средний уровень. Однако, ни один из участников не показал высокого уровня, что также свидетельствует о существующих проблемах в понимании детьми логики построения рассказа и взаимосвязи его частей. Важно отметить, что наличие даже среднего уровня у почти половины детей может служить основой для дальнейшего развития их навыков.

Третье задание оценивало умения детей составлять связный рассказ по сюжетной картинке. Здесь также 53% (8 детей из 15) продемонстрировали низкий уровень, а 47% (7 детей из 15) показали средний уровень развития навыков связной речи. Отсутствие в высоких баллов в этом задании подчёркивает, что большинство детей не могут последовательно и логично изложить свои мысли, что является важным аспектом развития их речевых навыков. Составление связного рассказа требует не только понимания сюжета, но и умения организовывать свои мысли в логическую последовательность, что, похоже, является сложной задачей для многих детей.

Количественные результаты общего уровня развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста (по сумме баллов, полученных по трем критериям) представлены на рисунке 1.

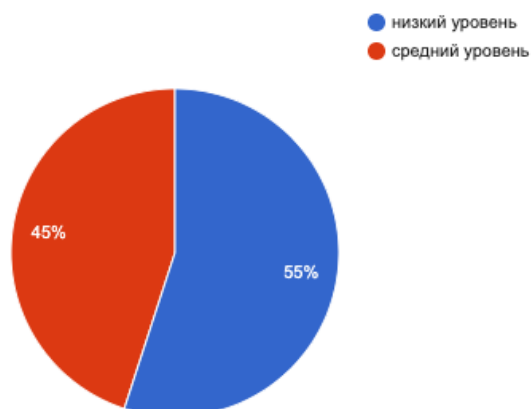


Рис. 1. Результаты первичной диагностики уровней развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста, в %

На рисунке 1 можно увидеть обобщенные данные, которые показывают суммарные баллы, полученные по трем заданиям. 55% (9 детей) имеют низкий уровень развития связной монологической речи, 45 % (6 детей) показали средний уровень развития связной монологической речи, а высокого уровня развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР не было зафиксировано. Таким образом, у детей преобладающими являются средний и низкий уровни развития связной монологической речи.

Первая группа – дети старшего дошкольного возраста с низким уровнем развития связной монологической речи (55% – 9 детей). Детям было сложно определить основную тему рассказа. Даже при помощи взрослого они не справились с разделением рассказа на структурные части. У них не сложилось представление о том, как меняется содержание рассказа без начала. Они затруднялись придумать начало к рассказу. Была нарушена связность, логичность и последовательность излагаемого. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок дети допускали ошибки в последовательности излагаемого. В своей речи использовали ограниченный набор средств связи в

предложении. У детей при повествовании присутствовала проблема в заикливании на второстепенных элементах картинки (рассказа).

Приведем примеры, описывающие данные нарушения.

«Нууу может был дождь и он пошел под гриб. И еще вот эти все пришли туда, потому что промокли». Начало рассказа этот ребенок придумал с помощью вспомогательных вопросов.

«Срытались они под грибом. А гриб-то небольшой. Они толпятся. А ветер ээээ дует, смотри какой дождь. Я не люблю дождь»

У одного ребенка при составлении рассказа преобладали слова-эмболы. «Это ээээ вот это. Нууу как его во дерево. Мама, мальчик и девочка пришли ээээ ну сюда, вот. Тут эти, ээээ грибы».

Вторая группа – дети старшего дошкольного возраста со средним уровнем развития связной монологической речи (45% – 6 детей). Дети не смогли самостоятельно определить тему рассказа, название рассказу придумали с помощью логопеда с помощью наводящих вопросов. У этих детей были трудности с правильным определением структурных частей текста. Для более точного понимания нарушенности текста, его приходилось читать еще раз. Умение придумать начало существующей истории для них оказалось затруднительным. Составленные рассказы по серии сюжетных картинок носили интересное наполнение, но не всегда были последовательны и логичны. В рассказах детей встречались аграмматизмы, которые проявлялись в неправильном согласовании имен существительных и глаголов.

Приведем пример ответов детей.

«Все пошли рыбу ловить, и Юра кинул удочку. Там он такова рыбу вытащил, поэтому и суп вкусный. Зато Юра веселый ел суп потом».

«Мама, девочка и мальчик пришел в лес. Там было много грибов, они были всюду. Девочка нашел самый красивый и положил к себе в корзину».

В результате констатирующего эксперимента мы получили целостную картину состояния связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР, которая развита у детей недостаточно.

Монологическая речь дошкольников часто лишена четкой структуры и логичности. Дети отступают от заданной темы, могут оставить рассказ незавершенным или начинать его без вводной части. У детей отмечаются трудности в использовании лекско-грамматических средств языка, что делает их речь невыразительной, монотонной и не интересной. Монотонность и невыразительность рассказа является следствием бедного словаря, который необходимо уточнять, пополнять и активизировать. Поэтому в их рассказах было много нарушений связности. Все вышеперечисленное подтвердило необходимость проведения коррекционно-развивающей работы с помощью мнемотехники, рассказу и пересказу по серии сюжетных картин и моделирования, включенных в разработанный нами проект.

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОГО МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

3. 1. Цель и задачи коррекционной работы по формированию связного монологического высказывания у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Зная возрастные возможности и специфику развития детей с тяжелыми нарушениями речи, на этапе констатирующего эксперимента мы выявили уровень развития их связной монологической речи. Всё это доказало необходимость проведения коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с помощью моделирования, мнемотехники и обучению пересказу и рассказу по серии сюжетных картинок.

Цель обучающего эксперимента: формирование связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР с помощью моделирования, мнемотехники и обучению пересказу и рассказу по серии сюжетных картинок.

Для достижения сформулированной цели экспериментальной работы нами были определены следующие задачи:

- обосновать и выделить направления коррекционно-логопедического воздействия, направленного на формирование связного текстового сообщения у детей с ТНР;
- Подобрать речевой и дидактический материалы для проведения обучающего эксперимента;
- Подготовить и обосновать проектную деятельность, направленную на описание этапов, направлений и подходов в коррекционно-

логопедическом воздействии, направленного на формирование связного монологического высказывания;

- Провести логопедические занятия по формированию связной монологической речи у старших дошкольников с ТНР;
- Провести контрольный эксперимент, чтобы доказать эффективность предложенной нами коррекционной работы.

Обучающий эксперимент проводился на базе МБДОУ детский сад № 1 г.Каменки Пензенской области. Обучающий эксперимент был запланирован на 1 год, но мы провели только его часть, так как учебный год заканчивается в мае, а работу мы дописывали в декабре. В обучающем эксперименте приняли участие 15 детей старшего дошкольного возраста 5-6 лет с ТНР, у 12 детей было логопедическое заключение ОНР 3 уровня и у 3 детей ОНР 2 уровня.

Занятия проводились согласно Адаптированной Образовательной Программы Дошкольного Образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи 3 раза в неделю продолжительностью 25 минут, одно из занятий было по связной речи, что соответствует проблеме магистерской диссертации [1]. Всего было проведено 20 подгрупповых занятия по развитию связной речи в каждой подгруппе, но работа будет продолжать далее, так как учебный год еще не закончился. Всего, согласно плану, должно будет пройти 32 подгрупповых занятия по развитию связной речи. Все занятия были разработаны с учетом рекомендаций, предложенных такими авторами как В.П. Глухов [13], Н.В. Нищева [38] и Т.А. Ткаченко [48].

Нами был разработан долгосрочный проект, в котором мы прописали всю коррекционную работу, которую проводили с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР, в которой мы сделали акцент на работе по развитию связной монологической речи с помощью мнемотехники, моделирования и составления рассказа по серии сюжетных картинок. Так как проект имеет достаточно большой объем работы, то мы приведем лишь его фрагменты.

Цель проекта: формирование связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР с помощью моделирования, мнемотехники и обучению пересказу и рассказу с помощью сюжетных картинок.

Задачи проекта:

- Обогащение, расширение и активизация словаря;
- Развитие лексико-грамматических средств языка;
- Развитие связности, логичности, последовательности изложения;

Срок реализации проекта: 16.09. 2024 – 30.05.2025 год.

Участник проекта:

- Учитель-логопед;
- Воспитанники подготовительной к школе группы компенсирующей направленности;
- Воспитатели;
- Родители.

Риски:

- Пропуск детьми детского сада;
- Сложный методический материал для выбранной категории детей;
- Не соответствующий методический материал для выбранной категории детей;
- Отсутствие закрепления полученных знаний воспитателями и родителями;
- Не соблюдение полученных рекомендаций по формированию связной речи воспитателями и родителями.

Этапы реализации проекта:

Этапы проекта	Вид деятельности
Подготовительный	Изучение теоретической, методической литературы по заявленной проблеме; Проведение диагностики детей старшего дошкольного возраста;

	<p>Отбор группы обучающихся детей; Определение цели и задач проекта; Составление календарно - тематического планирования лексических тем на год; Подбор дидактического материала по лексическим темам.</p>
Основной (практический)	<p>Проведение занятий согласно календарно - тематическому планированию. Приведем в пример фрагмент плана: Октябрь:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Составление описательного рассказа об овощах с помощью мнемотаблицы; ○ Пересказ рассказа Л.Н. Толстого «Косточка» с помощью серии сюжетных картинок; ○ Составление описательного рассказа о насекомых с опорой на мнемосхему; ○ Пересказ Рассказа И.С. Соколова-Макитова «Улетают журавли» с помощью серии сюжетных картинок. <p>Ноябрь:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Пересказ рассказа В. Катаева «Грибы» с помощью серии сюжетных картинок; ○ Составление рассказа «Неудачная охота» по серии сюжетных картинок. ○ Пересказ рассказа В. Бианки «Купание медвежат» с помощью моделирования; ○ Составление описательного рассказа по теме «Одежда. Обувь. Головные уборы» с использованием мнемосхемы. <p>Декабрь:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Составление рассказа «Зимние забавы» с помощью моделирования; ○ Составление рассказа «Кормушка» по серии сюжетных картинок; ○ Пересказ русской народной сказки «Лиса и журавль» с помощью моделирования; ○ Составление рассказа «Новогодний праздник» по сюжетной картине
Заключительный	<p>Проведение диагностики для изучения эффективности работы; Подведение итогов, работа с отчетной документацией.</p>

Этапы работы:

- Теоретические (подбор дидактического коррекционного материала)
- Эмпирические (наблюдение, беседа с педагогами)
- Количественные (количественная обработка данных эксперимента).
- Интерпретационные (качественный анализ результатов).

Предполагаемый результат: улучшение уровня развития связной речи детей, а именно:

- Улучшение логико-смысловой организации высказывания;
- Улучшение лексико-грамматическом оформлении высказывания;
- Улучшение структурированности высказывания.

Для закрепления пройденного на занятиях материала воспитателям и родителям были даны рекомендации как этот материал отрабатывать в режимных моментах и дома.

В процессе обучающего эксперимента мы работали над следующими элементами связного высказывания, как связность, логичность и последовательность изложения, а также развитие лексико-грамматических средств языка.

Вся коррекционно-развивающая работа была выстроена с постепенным увеличением уровня сложности предлагаемых заданий.

3.2. Методические основы экспериментального обучения

по формированию связного монологического высказывания у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими тяжелые недоразвития речи (ТНР), относится формирование у них связной монологической речи. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

В.П. Глухов писал, что успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью [14]. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи.

Целенаправленное формирование связной речи имеет важнейшее значение в общей системе логопедической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Это определяется, прежде всего, ведущей ролью связной речи в обучении детей как старшего дошкольного, так и, в особенности, школьного возраста. В.П. Глухов отмечает, что у детей системное речевое недоразвитие, как правило, в сочетании с отставанием в развитии ряда психических функций требует дифференцированного подхода к выбору методов и приемов формирования навыков самостоятельных связных высказываний [14].

До последнего времени проблема обучения связной речи детей с тяжелыми нарушениями речи не была предметом специального изучения, хотя указания на необходимость проведения такой работы содержатся у ряда авторов.

В работе с детьми с моторной алалией, а точнее в коррекционно-развивающем процессе по формированию связной речи важно использовать конкретные и наглядные упражнения, которые помогут детям лучше

осваивать навыки речи. Об это писала Н.Н. Трауготт в одной из своих ранних работ [49].

Методическая сторона проблемы развития связной речи, особенно в контексте различных форм алалии, действительно требует более глубокого анализа. В работах Р.Е. Левиной мы находим множество ценных рекомендаций, которые могут существенно помочь в этой работе [31]. Одним из ключевых аспектов, на которые обращает внимание автор, является важность формирования у детей навыков воспроизводить по памяти детали усвоенного. Это не просто механическое запоминание, а процесс, который способствует развитию наблюдательности, внимательности и способности к анализу. Кроме того, Р.Е. Левина подчёркивает необходимость конструирования предложений с использованием слов из прочитанного текста. Это умение не только развивает грамматические навыки, но и способствует более глубокому пониманию содержания. Развитие ритмико-методической стороны речи также играет значительную роль в процессе формирования связной речи. Работа над текстом может включать в себя музыкальные элементы, что сделает этот процесс более увлекательным и эффективным. Важно также отметить, что связная речь является не только средством передачи информации, но и важным инструментом в общении. Поэтому, чтобы развивать это умение, необходимо включать контекстную речь в различные виды деятельности, на пример, в трудовую деятельность.

Опираясь на методические установки Р.Е. Левиной, Л.М. Чудинова предлагает более детализированный комплекс задач, который направлен не только на развитие понимания речи, но и на формирование у детей потребности в активной речевой деятельности [54]. Важность этих задач заключается в том, что они помогают детям не только осваивать язык, но и развивать навыки общения, что особенно актуально в условиях современного общества, где коммуникации играет ключевую роль. К числу задач, которые выделяет автор, относится развитие внимания к речи. Это включает в себя умение вслушиваться в обращенную речь, что является основой для

дальнейшего понимания сказанного. Работа над пониманием смысла высказывания также занимает центральное место в методике, так как она помогает детям осознать, что речь не просто набор слов, а средство передачи информации и эмоций. Важным аспектам является развитие положительной мотивации к речевой деятельности, что может быть достигнуто через создание комфортной и поддерживающей атмосферы. Предлагается начинать работу с развёрнутого ответа на вопросы, что помогает детям научиться формулировать свои мысли и выражать их в устной форме. Сначала стоит акцентировать внимание на описание простых предметов, что является хорошей основой для дальнейшего развития речевых навыков. От этого этапы можно перейти к более сложным заданиям, таким как составление рассказа по картинкам с несложным сюжетом и ярко выраженным признаками действия.

Е.Г. Корицкая и Т.А. Шимкович в своей работе по формированию описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем речевого развития предлагают чёткую и поэтапную организацию процесса обучения [26]. Основная идея их подхода заключается в том, что обучение должно начинаться с максимально развёрнутой речи, постепенно переходя к более сжатым и кратким формам выражения. Такой метод, по мнению авторов, способствует не только развитию внешней речи, но и формированию внутренней, что является важным аспектом речевого развития. На первом этапе работы детям предлагают проанализировать содержание предложенных сюжетов с помощью вопросов. Важно, чтобы вопросы были разнообразными и охватывали разные аспекты сюжета, включая его главную мысль, персонажей и последовательность событий. На следующем этапе авторы рекомендуют использовать метод подражания готовым образцам. Это может включать чтение и обсуждение текста, который был заранее подготовлен логопедом. Третий этап включает в себя рассказывание по заранее заданному плану. Такой план может быть представлен в виде инструкции, которая помогает детям понять, в какой последовательности следует излагать материал. Это особенно важно, так как умение структурировать свои мысли и

последовательно их излагать является ключевым навыком в развитии речевой активности.

Т.Б. Филичева акцентирует внимание на важности этапов формирования связной речи и выделяет несколько ключевых направлений, которые играют значительную роль в этом процессе [52]. В первую очередь, она подчёркивает необходимость словарной работы, которая является основой для дальнейшего развития речевых навыков. Без богатого словарного запаса трудно представить себе успешное обучение самостоятельному описанию предметов. Одним из эффективных методов, предложенных автором, является обучение рассказыванию по серии картин. Этот прием позволяет детям визуализировать сюжет, что значительно облегчает процесс запоминания и пересказа. Кроме того, заучивание стихотворений также занимает важное место в формировании связной речи. Оно не только развивает память, но и способствует улучшению интонации и выразительности речи. Т.Б. Филичева также предлагает использовать специальные приемы, такие как подбор предметных картинок к отдельным эпизодам. Это помогает детям не только запоминать сюжет, но и понимать смысл каждого элемента. Вариант восстановления порядка серии картин также является полезным инструментом, позволяющим детям развивать логическое мышление и навыки последовательного изложения. Автор отмечает, что организация логопедической работы по развитию связной речи представляет собой довольно сложную задачу. Наглядное оформление, такое как использование цветных картинок, схем и других визуальных средств, также играет важную роль в удержании внимания детей и способствует улучшению усвоения материала.

В работе Л.Ф. Спириной рассматриваются ключевые принципы, которые лежат в основе процессов формирования связанной монологической речи [47]. Она подчёркивает, что для успешного формирования связанной речи необходимо учитывать единство развития речи и мышления. Это означает, что развитие языковых навыков должно идти в связке с развитием когнитивных

процессов. Другим важным принципом, на который обращает внимание автор, является системность. Это подразумевает, что обучение должно быть организовано в виде целостной системы. Также Л.Ф. Спирова акцентирует внимание на принципе перехода от простого к сложному. Это значит, что обучение должно начинаться с простых, понятных для детей заданий и постепенно усложняться, вводя более сложные конструкции и темы. В начальных классах особое внимание следует уделять развитию понимания связного высказывания, что является основой для дальнейшего освоения речевых образцов. В качестве специальных приемов для формирования монологической речи, автор рекомендует использование вопросов, которые помогут учащимся осмыслить взаимосвязь событий и их временную последовательность. Также полезным является составление рассказов из деформированных предложений, что помогает детям научиться правильно структурировать свои мысли и выражать их связной форме.

Г.Я. Солганик в своей работе выделяет несколько ключевых видов деятельности, которые помогают формировать и улучшать навыки рассказывания [44]. Во-первых, это рассказывание с опорой на наглядно воспринимаемую ситуацию. Этот метод включает использование визуальных материалов, таких как картинки или схемы, которые помогают учащимся структурировать свои мысли и формулировать их связанное повествование. Во-вторых, рассказывание по памяти требует от обучающегося способности воспроизводить информацию без дополнительных подсказок, что способствует развитию памяти и концентрации. Третьим важным видом работы является рассказывание на основе жизненного опыта. Этот подход позволяет учащимся делиться личными историями, что не только развивает их речь, но и способствует формированию уверенности в себе. Также, рассказывание на заданную тему помогает учащимся учиться выражать свои мысли по определённому вопросу, что является высшим навыком в учебном процессе. Для организации последовательного и логичного повествования Г.Я. Солганик предлагает использовать план в виде вопросов [44]. На

начальном этапе план может быть достаточно подробным, чтобы помочь учащимся не потерять нить повествования. Постепенно, по мере развития навыка, план можно сокращать, что будет способствовать развитию самостоятельности и креативности в рассказывании. По мнению автора, высшим уровнем мастерства в рассказывании является способность составлять высказывания, которые «бытуют в реальной практике взрослых».

Когда мы обсуждаем методику обучения детей с моторной алалией, важно учитывать стадии онтогенетического развития, которые играют ключевую роль в формировании речевых навыков. Б.М. Гриншпун подчёркивает, что необходимо ориентироваться на структурные особенности нормотипичного речевого развития, чтобы эффективно подходить к обучению детей с нарушениями в развитии [18]. В этом контексте важное внимание уделяется ключевым этапам онтогенеза, который влияет на развитие речевой системы. Одним из основных аспектов, на который обращает внимание автор, является то, что смысловая сторона речи, то есть её содержание, развивается быстрее, чем формально-языковая сторона, которая включает грамматику и словарный запас. В качестве одного из главных методов обучения предлагается использование приема, основанного на противопоставлении смысловых (экстралингвистических) и формальных (лингвистических) компонентов. Это означает, что при обучении детей необходимо сначала акцентировать внимание на значении слов и выражений, а затем вводить их формальные аспекты, такие как грамматические правила и синтаксис.

В процессе разработки адекватных методик формирования связной контекстной речи, по мнению Н.И. Жинкина, необходимо учитывать знания психологического механизма речи [22]. Главной особенностью в развитии контекстной речи должна стать работа над смысловой, семантической стороной. Намечая общий контур специальных речевых мероприятий, Н.И. Жинкин критикует широко применяемый в логопедической практике путь отраженного, механического заучивания образца, поскольку «выученные с голоса словесные связи уже не являются смысловыми связями». Признаком

смысловой связи автор считает «самостоятельность ее составления на основе переработки полученной информации» [22, С. 167-168].

Существенным является положение о том, что первоначально смысловые связи необходимо выработать не на словесных, а на предметных отношениях, вначале в рамках микротемы, а затем на сочетании микротем, т.е. целом тексте. Переход к самостоятельным рассказам и пересказам возможен только после успеха с предметно-словесными комбинациями.

Вместе с тем анализ литературных данных и анализ практики обучения таких детей в специальных учреждениях указал, что в качестве основного приема развития связной речи выделен путь интуитивного усвоения ее образцов без обращения к осознанному овладению правилами структурно-семантического построения высказывания.

В.П. Глухов предлагает систему обучения рассказыванию, состоящую из нескольких этапов. Дети овладевают навыками монологической речи в следующих формах: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа – описания, рассказывание с элементами творчества [14].

Предложенная система работы над сказкой, придумывание продолжения сказки, использование рисунков, готового текста способствуют успешному формированию навыков самостоятельного рассказывания с элементами творчества. Данные приемы способствуют повышению уровня речевого развития детей, формированию у них интереса к русскому языку как к учебному предмету.

По мере формирования у детей умения конструировать высказывания необходимо подвести их к выполнению более сложных заданий, побуждающих воображение и активизирующих творческую самостоятельность. К числу таких заданий можно отнести следующие:

1. Составить рассказ о каком-либо случае с мальчиком (девочкой), аналогичный изображенный на сюжетной картинке.

2. Завершить рассказ, составляемый по готовому началу с опорой на картинку.

3. Придумать начало рассказа по готовому концу.

Таким образом, все авторы придерживаются одного алгоритма формирования связной монологической речи детей с ОНР, который представлен именно в системной коррекционной работе.

Также при анализе методической литературы, мы обнаружили интересные современные технологии, позволяющие вести коррекционную работу по развитию связной речи у детей.

По словам Т.Г. Визель, в коррекционной работе по развитию речи дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо опираться на нейропсихологический подход, обеспечиваемый разнообразными нейропсихологическими приёмами и технологиями [7]. Использование нейропсихологического подхода позволяет улучшить познавательное развитие дошкольников, способствует устранению различных недостатков в поведении, создаёт базу для качественного развития связной речи.

Нам стала интересна еще такая технология развития связной речи как использование картинно-графических планов для составления предложений и рассказов. Это является одним из методов моделирования. Данную технологию целесообразно использовать в работе с детьми первого года обучения.

Т.Ю. Бардышева и Е.Н. Моносова – авторы пособия «Логопедические занятия в детском саду» – предлагают систему занятий по развитию связной речи дошкольников, имеющих трудности в усвоении лексики, грамматики русского языка, в формировании связной речи, преодоления нарушения звукопроизношения и фонематического восприятия [5].

Моделирование – это способ последовательного формирования речевых умений навыков, который позволяет выявлять содержание и последовательность действий, определённые отношения между персонажами.

Это способ, который опирается на постепенность, поэтапность, тренировку и обеспечивает единство мыслительной и речевой деятельности.

В пособии представлены тексты, вопросы к ним, предметные и сюжетные картинки, серия картинок с фабульным развитием действия, маркеры с функцией мнемотаблицы, графические схемы предложений и картинно-графические схемы предложений и планы рассказов. Картинки крупные, яркие, реалистичные, что привлекает внимание детей.

Мнемотаблицами не ограничивается вся работа по развитию связной речи у детей. Это – прежде всего, как начальная, «пусковая», наиболее значимая и эффективная работа, так как использование мнемотаблиц позволяет детям легче воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, сохранять и воспроизводить её. О.М. Вепельник в своей статье описывает эффективность в работе по развитию связной речи с использованием мнемотехники [8]. Автор указывает на эффективность мнемотехники в работе с дошкольниками с ОВЗ, так как все приемы мнемотехники апеллирует к наглядно-образной памяти ребенка и способствуют выработке произвольного запоминания информации. Подробно описывается структура мнемотехники, состоящая из трех этапов: работа с мнемоквадратами, работа с мнемодорожками и работа с мнемотаблицами.

В работе с детьми так же можно применять методику рассказа по картинке «Картинка без запинки» И. Мурашковска и Н. Валюмс [36].

В основу технологии положен инструментарий для формирования системно-диалектического способа мышления, разработанный в теории решения изобретательских задач (ТРИЗ).

Данный метод способствует:

- обучению составлять рассказы-описания по картинке;
- овладению умением выделять значимые для развития сюжета фрагменты картины, определять взаимосвязь между ними и объединять их в один сюжет;

- формированию умения создавать особый замысел и разворачивать его в полный рассказ с различными деталями и событиями.

Авторы предлагают следующие методические шаги и инструментарий:

1. Состав картинки
2. Связи и взаимодействия между объектами
3. Характеристики объектов и действий
4. Копилка образных характеристик
5. События предшествующие и последующие
6. Разные точки зрения

Проходя эти шаги, дети фиксируют объекты (живые и неживые); находят связи, взаимодействия между всеми разрозненными объектами на картинке; в рассказ вплетаются признаки, характеристики героев, свойства предметов, которые можно увидеть; выстраивают временную последовательность событий, а в ней отмечают те события, между которыми возникает причинно-следственная связь; включают описания с разных точек зрения.

Анализируя статьи современных авторов, таких как Т.Ю. Говоркова [17], А.П. Демидова [20], Е.А. Калинкина [24], мы рассмотрели варианты развития связной речи с применением мнемотехники, пособия «Мультикуб», с помощью логосказок, а также с помощью литературных произведений.

Т.Ю. Говоркова в своей статье, посвященной использованию пособия «Мультикуб» как эффективное средство для развития навыков связной речи [17].

А.П. Демидова в своей статье отмечает эффективность использования логосказок в процессе формирования связной речи у детей с расстройством аутистического спектра [20]. Описание эксперимента содержит классификации логосказок, к которым авторы относят: артикуляционные, пальчиковые, фонетические, лексические, грамматические логосказки, а также сказки по формированию связной речи.

Е.А. Калинкина в своей статье обосновывает значимость художественной литературы для развития связной речи у детей с ОВЗ, в статье приводится подробная характеристика особенностей восприятия детьми с ТНР художественного текста и описываются методы работы с книгой, которые позволят облегчить процесс восприятия ребенком с ТНР произведения и помогут сформировать навыки связной речи (например, метод пересказа по иллюстрациям) [24]. Обобщая свое исследование, автор приводит комплекс дополнительных рекомендаций, направленных на повышение эффективности коррекционного занятия (наличие благоприятной предметно-пространственной среды, предварительная подготовка, включающая в себя скороговорки и т.д.).

Итак, классические и инновационные формы развития речи у дошкольников преследуют одну цель – научить ребенка связно излагать свои мысли. Как показывает практика, сейчас с этим большая проблема. Многие дети сталкиваются с задержкой речевого развития. Виной всему обилие информации, с которой детской психике непросто справиться. Поэтому педагогам ДОУ важно ответственно подойти к разработке и внедрению технологий, направленных на речевое развитие детей с тяжелыми нарушениями речи.

3.3. Содержание коррекционной работы по формированию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

3.3.1. Мнемотехника как средство развития связной монологической речи дошкольников с тяжелым нарушением речи

Мнемотехника – мощный инструмент в арсенале современного дошкольного образования, который облегчает детям запоминание и позволяет увеличить объем памяти за счет образования дополнительных ассоциаций.

К.Д. Ушинский писал: «Учите ребенка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету».

Изучив научную литературу, можно выделить следующие подходы в работе с мнемотехникой:

- системный подход применяется в моменте использования мнемотехники в системе обучения и воспитания;
- личностный подход проявляется в учете индивидуальных возможностей и потребностей каждого ребенка;
- деятельностный – обучение ребенка происходит в деятельности, когда он читает предложенные схемы и составляет свои;
- культурологический – ребенок расширяет словарный запас, развивает связную речь, учится грамматически правильно говорить;
- информационный – через схемы и таблицы ребенок изучает и информацию об окружающем мире.

В нашей работе мы, в основном, использовали крокирование – рисуночное письмо. Этот метод в педагогике называют по-разному: сенсорно-графические схемы (В.К. Воробьева), предметно-схематические модели (Т.А. Ткаченко), блоки-квадраты (В.П. Глухов), коллаж (Т.В. Большева) схема составления рассказа (Л.Н. Ефименкова), схема-модель (Л.Е. Белоусова).

Такие приемы важны, так как помогают детям намного эффективнее с помощью мнемотаблиц усвоить вербальный материал. Применение на

логопедических занятиях по развитию связной речи мнемотаблиц позволяет детям эффективнее воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, запоминать ее, а затем воспроизводить ее в соответствии с поставленными коррекционными задачами. Особенность методики заключается в том, что в схеме используется не изображение предметов, а его символ, так как он приближен к речевому материалу.

Именно поэтому мы решили включить в нашу коррекционную работу по развитию связной речи метод мнемотехники, а именно применение мнемотаблиц и алгоритмов.

Опишем фрагмент проекта, где будет видно, как мы применяли метод мнемотехники на коррекционных занятиях по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Тема занятия	Цель	Вид деятельности
Составление описательного рассказа о фруктах с помощью мнемотаблицы (Приложение 2)	Формирование логичности и последовательности высказывания	<ul style="list-style-type: none"> ○ Организационный момент ○ Д/и «Отгадай фрукт» ○ Д/и «Что где растет?» ○ Д/и «На какую фигуру похож?» ○ Д/и «Какого цвета?» ○ Д/И «Что приготовим?» ○ Знакомство детей с таблицей ○ Составление описательного рассказа логопедом ○ Составление описательного рассказа детьми ○ Итог занятия
Составление описательного рассказа домашних	Формирование логичности и последовательности высказывания	<ul style="list-style-type: none"> ○ Организационный момент ○ Вступление в тему, Д/и «Четвертый лишний» ○ Д/и «Угадай животное»

животных помощью мнемотаблицы (Приложение 3)	с	<ul style="list-style-type: none"> ○ Д/и «Чей детеныш?» ○ Д/и «Кто что ест?» ○ Д/И « Кто потерял хвост?» ○ Знакомство детей с таблицей ○ Составление описательного рассказа логопедом ○ Составление описательного рассказа детьми ○ Итог занятия
Пересказ русской народной сказки «Лиса и журавль» с применением мнемотаблицы (Приложение 4)	Формирование целостности связного высказывания	<ul style="list-style-type: none"> ○ Организационный момент ○ Отгадывание главных героев с помощью загадок ○ Демонстрация иллюстрации к сказке ○ Прослушивание сказки ○ Д/и с мячом «Дополни предложение» ○ Соотнеси фрагмент сказки и картинку ○ Повторное чтение сказки с установкой на пересказ ○ Пересказ детьми сказки с опорой на мнемотаблицу ○ Итог занятия

В качестве примера приведем фрагмент занятия по развитию связной речи на тему: «Составление описательного рассказ о фруктах с использованием мнемотаблицы».

Логопед: ребята, я предлагаю вам посмотреть на доску и с помощью схем отгадать, о каком фрукте идет речь. Р-1 опиши символы, которые представлены на доске.

Р-1: на доске есть символ овала, карточка желтого цвета и картинка, где мальчик сморщился.

Логопед: верно. Тогда подумаем с вами вместе и скажем, к какому фрукту мы можем применить это описание: овальный, желтый, кислый?

Дети: это лимон.

Логопед: правильно дети, это лимон. Предлагаю вам теперь взглянуть на доску еще раз и обратить внимание на схему. С помощью этой схемы бы будем

с вами учиться описывать фрукты. Используем в качестве примера лимон. Что изображено в первой ячейке?

Дети: в первой ячейке изображен вопрос.

Логопед: Правильно. Здесь мы с вами скажем о том, о каком фрукте мы с вами говорим, в нашем случае о лимоне. Что изображено во второй ячейке?

Дети: во второй ячейке изображен сад и огород.

Логопед: верно, здесь мы будем говорить о том, где растет наш фрукт, в саду или огороде. Так где?

Дети: лимон растет в саду.

Логопед: молодцы. Смотрим дальше, что изображено на третьей картинке?

Дети: на третьей картинке нарисовано дерево и грядки.

Логопед: здесь мы будем говорить, на чем растет наш фрукт, на дереве или грядке. Лимон на чем растет?

Дети: лимон растет на дереве.

Логопед: верно. Что изображено в следующей ячейке?

Дети: в следующей ячейке изображены фигуры.

Логопед: здесь мы будем говорить, какую фигуру имеет наш фрукт. На какую фигуру похож лимон?

Дети: лимон имеет форму овала.

Логопед: что изображено в следующей ячейке?

Дети: в следующей ячейке нарисованы разные цвета.

Логопед: здесь мы будем говорить о том, какого цвета наш фрукт. Какого цвета лимон?

Дети: лимон желтого цвета,

Логопед: Что изображено в шестой ячейке?

Дети: в шестой ячейке нарисована рука.

Логопед: Здесь мы будем говорить о том, какой наш фрукт на ощупь. Твердый или мягкий. Какая шкура у лимона?

Дети: лимон имеет твердую шкуру.

Логопед: В следующей ячейке нарисован рот. Это говорит о том, какой фрукт на вкус. Каким является лимон на вкус?

Дети: лимон кислый.

Логопед: верно. Что нарисовано в последней ячейке?

Дети: в последней ячейке изображены кастрюля, банки с вареньем.

Логопед: в завершении мы будем говорить о том, что можно сделать из лимона. Ребята, что можно сделать из лимона.

Дети: лимон можно есть так, из него делают лимонад, сок, джем, можно добавить в чай.

Логопед: молодцы ребята, все верно сказали, А сейчас мы с вами соберем все наши ответы в один рассказ и послушаем о лимоне. Дальше вы сами попробуете рассказать на основе этой схеме про любой фрукт.

3.3.2. Составление рассказа и пересказа по серии сюжетных картин как средство развития связной монологической речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

В методической литературе для учителей-логопедов групп компенсирующей направленности для коррекционной работы по развитию связной речи дошкольников рекомендуется использовать занятия с применением картинного материала, а именно серий сюжетных картин. При работе над серией сюжетных картин у детей формируется представление об основных принципах построения связного высказывания, а именно последовательное изложение серии событий, причинно-следственные связи, определение основной мысли излагаемого, выбор лингвистических средств, необходимых для составления рассказа. С помощью сюжетных картин у детей создается графическая опора составляемого рассказа. В данной методике мы опираемся на богатое наследие западной и отечественной литературы, которое было адаптировано для работы с детьми дошкольного возраста. Эта

литература была исследована и применена такими педагогами, как М.М. Кониной, Л.А. Пенъевской, Е.И. Радиной, Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной и другими. В процессе формирования навыков описания картин и составления рассказов-повествований мы используем специально разработанные серии дидактических картин. В нашей работе мы активно применяем картинный материал, созданный О.С. Гомзяк [15] и Н.В. Нищевой [37]. Эти авторы разработали оригинальный дидактический материал, который поможет детям не только развивать речь, но и формировать навыки критического мышления, научит их анализировать и интерпретировать визуальную информацию.

Приведем фрагмент проекта, где видно использование серии сюжетных картин для развития связной речи. Все занятия проводились с постепенным увеличением уровня сложности заданий.

Тема занятия	Цель	Вид деятельности
Пересказ рассказа Л.Н. Толстого «Косточка» с применением серии сюжетных картин (Приложение 5)	Развитие последовательности и логичности высказывания с опорой на серию сюжетных картин	<ul style="list-style-type: none"> ○ Организационный момент ○ Д/и «Отгадай загадку» ○ Объявление темы, выставление картинок в нарушенном порядке. ○ Чтение рассказа, с указанием расставить картинки в логичной последовательности. ○ Беседа по содержанию. Д/и «Отвечай-ка» ○ Повторное чтение рассказа с установкой на пересказ ○ Пересказ рассказа детьми ○ Итог занятия
Составление рассказа «Неудачная охота» по серии сюжетных картин (Приложение 6)	Развитие последовательности и логичности высказывания с опорой на серию сюжетных картин	<ul style="list-style-type: none"> ○ Организационный момент ○ Д/и «Отгадай загадку» ○ Объявление темы ○ Д/и «Составь предложение» ○ Беседа по картинкам (расшифровка) ○ Составление рассказа детьми ○ Итог занятия

Составление рассказа «Новогодний праздник» по сюжетной картинке (Приложение 7) придумыванием начала рассказа	Развитие последовательности и логичности высказывания с опорой на серию сюжетных картин	<ul style="list-style-type: none"> ○ Организационный момент ○ Д/и «Собери картинку» ○ Объявление темы ○ Д/и «Дополни предложение» ○ Беседа по картинке (расшифровка) ○ Упражнение «Придумай, что было до этого?» ○ Составление рассказа детьми ○ Итог занятия
--	---	---

В качестве примера приведем фрагмент конспекта занятия по развитию связной речи на тему «Составление рассказа «Новогодний праздник» по сюжетной картинке.

Логопед: ребята, посмотрите на доску, На ней вы сможете увидеть картину, которая изображает какое-то событие. Что изображено на картинке?

Дети: на картинке нарисованы дети, которые водят хоровод вокруг елки.

Логопед: во что одеты дети?

Дети: дети одеты в красивые костюмы.

Логопед: костюмы кого мы можем рассмотреть?

Дети: мальчики одеты в костюмы волшебника, богатыря и мальчик в костюме кого-то в шляпе. А девочки одеты в костюмы ромашки, снегурочки и девочка просто в красивом платье.

Логопед: все верно, но позвольте я вам объясню. Это костюм мальчика в какой-то шляпе – это костюм гусара, а эта шляпа, как вы ее назвали, называется кивер – это головной убор гусаров. У девочка в красивом платье костюм барыни, такие носили в старые времена. Итак, как вы думаете, ребята, по какому поводу дети собрались в костюм вокруг елки в красивом зале?

Дети: это скорее всего праздник Нового года, поэтому дети нарядные.

Логопед: все верно, это утренник, посвященный празднованию нового года, поэтому ребята в красивых костюмах, а елка сверкает яркими огнями. Ребята, предлагаю вам придумать название к этой картинке, как бы вы ее назвали?

Дети: *(варианты ответов детей)*.

Логопед: ваши ответы все интересные, остановимся на варианте «Новогодний праздник». Ребята, чтобы наш рассказ с вами был еще интереснее, предлагаю вам придумать, что могло быть до момента этого праздника. Чем занимались дети? Как они готовились к этому празднику?

Дети: *варианты ответов детей*,

Логопед: как много интересных вариантов. Теперь, мы сможем с вами составить рассказ про «Новогодний праздник» намного интереснее. Предлагаю сейчас послушать мой вариант рассказа, а затем каждый из вас попробует составить свой рассказ с тем началом, которое каждый придумал.

3.3.3. Моделирование как средство развития связной монологической речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Для преодоления трудностей в развитии связной речи было разработано множество методик. Одним из наиболее эффективных средств развития связной речи является моделирование, которое было изучено и предложено такими педагогами и психологами, как Л.А. Венгер [6], В.В. Давыдов [19], Д.Б. Эльконин [58]. Применение данного метода в коррекционной работе заключается в использовании детьми различных визуальных средств для планирования и структурирования детьми своего высказывания. Использование метода наглядного моделирования способствует развитию мышления ребенка: ему необходимо придумать, как он сможет описать предмет, используя различные схемы, символы, предметы.

В развитии речи ребенка: обогащается словарь, создаются предпосылки для развития связной речи. Опыт работы педагогов показывает, что метод наглядного моделирования позволяет сформировать у детей старшего дошкольного возраста умение составлять предложения разного типа, развивать логику и творчество.

Метод наглядного моделирования в работе с детьми старшего дошкольного возраста используется педагогами в процессе освоения всех видов связного монологического высказывания:

- пересказ;
- составление рассказов по картине и серии картин;
- составление описательного и повествовательного рассказа;
- придумывание творческого рассказа.

В качестве символов-заместителей при моделировании использовались:

- предметные картинки;
- силуэтные изображения;
- геометрические фигуры.

Наглядная модель составления высказывания выступает в роли плана, обеспечивающего связность и последовательность содержания рассказов ребенка.

Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для детей дошкольного возраста, поскольку мыслительные задачи им легче решать с опорой на внешние средства, наглядный материал они усваивают лучше вербального.

Для систематизации представлений детей о сезонных изменениях используются схемы-модели, предложенные Т.А. Ткаченко [48]; для составления описательных рассказов о животных, об игрушке – схемы составления описательных рассказов Л.Н. Ефименковой [21]. Опираясь на опыт этих педагогов, педагогами разработаны графические схемы (мнемотаблицы) для составления описательных рассказов об игрушках, посуде, одежде, овощах и фруктах, животных и растениях. Данные схемы помогают детям самостоятельно определить главные свойства и признаки рассматриваемого предмета, установить последовательность изложения выявленных признаков; обогащают словарный запас детей. Использование

графических схем, моделей позволяет детям легче воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, сохранять и воспроизводить ее.

Для формирования умений детей старшей группы самостоятельно составлять описательный или повествовательный рассказ используется методика О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной [51]. Следуя предложенной графической схеме, дети самостоятельно составляют короткий описательный или повествовательный рассказ из пяти-шести предложений.

Приведем пример из нашего проекта, где показана работа по развитию связной речи с применением наглядного моделирования.

Тема занятия	Цель	Вид деятельности
Пересказ русской народной сказки «Теремок» с применением моделирования	Развитие логичности связного высказывания с опорой на наглядное моделирование.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Организационный момент ○ Д/и «Отгадай загадку» ○ Объявление темы занятия ○ Д/и «Опиши героя» ○ Чтение сказки ○ Выбор символа-героя ○ Составление наглядной модели сказки ○ Повторное чтение сказки с опорой на модель ○ Пересказ детьми сказки с опорой на модель ○ Итог занятия
Пересказ русской народной сказки «Кот, лиса и петух» с помощью моделирования (Приложение 8)	Развитие логичности связного высказывания с опорой на наглядное моделирование.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Организационный момент ○ Д/и «Отгадай загадку» ○ Объявление темы занятия ○ Д/и «Опиши героя» ○ Чтение сказки ○ Выбор символа-героя ○ Составление наглядной модели сказки ○ Повторное чтение сказки с опорой на модель ○ Пересказ детьми сказки ○ Итог занятия
Составление рассказа «Зимние забавы»	Развитие логичности связного высказывания с	<ul style="list-style-type: none"> ○ Организационный момент ○ Беседа о зиме и зимних развлечениях

с помощью моделирования	опорой на наглядное моделирование.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Объявление темы занятия ○ Д/и «Подбери родное слово» ○ Д/и «Отгадай зимнюю забаву» ○ Кодирование каждой забавы символом ○ Д/и «Подбери действие» ○ Выбор детьми из предложенных символов, подходящие им для пересказа ○ Составление наглядной модели для рассказа ○ Примерный рассказ учителя-логопеда на основе модели ○ Составление детьми рассказа по своим моделям ○ Итог занятия
-------------------------	------------------------------------	--

В качестве примера приведем фрагмент конспекта занятия по теме «пересказ русской народной сказки «Теремок» с помощью наглядного моделирования».

Логопед: ребята, предлагаю вам составить модель сказки «Теремок» для того, чтобы вам было понятнее, как строить свой рассказ. Подойдите к столу. Что на нем лежит?

Дети: на столе лежат геометрические фигуры.

Логопед: а как вы думает, что мы будем строить из этих фигур? Что самое главное в сказке «Теремок»?

Дети: это теремок, с помощью фигур мы сможем его построить.

Логопед: правильно ребята, предлагаю каждому из вас взять по фигуре, подойти к фланелеграфу и сложить из них теремок.

Дети выполняют инструкцию логопеда с наглядным образцом.

Логопед: а теперь нам необходимо заменить каждого героя сказки определенной фигурой, которая ему подойдет. Какой фигурой мы сможем заменить мышку-норушку?

Дети: можно взять маленький серый кружок, он похож на мышку.

Логопед: хорошо, а как можно заменить лягушку-квакушку?

Дети: для лягушки можно взять зеленый треугольник среднего размера.

Логопед: какой фигурой мы заменим зайчика-побегайчика?

Дети: для зайца можно использовать серый круг среднего размера.

Логопед: какой фигурой у нас будет волчок-серый бочок?

Дети: а волка мы заменим на серый овал большого размера.

Логопед: какой фигурой у нас будет лисичка-сестричка?

Дети: лисичку-сестричку мы заменим на оранжевый треугольник среднего размера.

Логопед: ребята, а какой фигурой у нас будет медведь?

Дети: а вместо медведя будем использовать большой коричневый круг.

Логопед: молодцы ребята, вы сумели заменить на фигуры всех персонажей сказки. А сейчас вашей задачей будет выставить все фигуры рядом с теремков в том порядке, в котором персонажи приходили к нему.

Дети выполняют инструкцию логопеда.

Логопед: молодцы ребята, предлагаю вам послушать как сказку перескажу я, затем каждый из вас попробует это сделать сам, используя сделанную нами наглядную модель сказки.

3.4. Контрольный эксперимент

Описанный в предыдущих параграфах проект по формированию связной монологической речи дошкольников с применением мнемотехники, обучения рассказу и пересказу по серии сюжетных картин и моделирования был разработан как долгосрочный, его реализация была заявлена на целый учебный, то сейчас мы можем представить лишь промежуточный мониторинг проделанной работы, так как работа будет продолжаться до конца учебного года.

Для подтверждения эффективности проведенной коррекционной работы по формирования связного монологического высказывания, нами был

проведен контрольный эксперимент. В этом эксперименте приняли участие все те же дети, которые были задействованы дети возраста 6-7 лет, уже подготовительной к школе группе, у которых мы ранее проводили диагностику и экспериментальное обучение.

Для проведения контрольного эксперимента нами были подобраны аналогичные задания, которые мы брали на этапе констатирующего эксперимента.

В диагностическом задании № 1 мы предложили детям составить рассказ на основе личного опыта на заданную тему, а именно «Как я провел новогодние каникулы». С помощью этого задания мы оценивали способность связно строить свой ответ.

В диагностическом задании № 2 детям была предложена серия из 4х сюжетных картинок «Мышкин забор» (Приложение 9), которые были выставлены не по порядку. Дети должны были выставить картинки в логической последовательности и составить связный рассказ. В этом задании мы оценивали возможность детей последовательно и логично составлять свой рассказ.

В диагностическом задании № 3 мы предложили детям придумать продолжение рассказа. Перед детьми разложили три сюжетных картинки рассказа «Заяц и снеговик» (Приложение 10), а четвертую с концом истории не показали. Детям предложили рассмотреть картинки и составить конец этой истории. Здесь мы хотели оценить возможность детей связно и логично завершить свой рассказ.

Все задания оценивались по критериям, которые использовались нами на этапе констатирующего эксперимента.

Максимальное количество баллов, которое может набрать каждый ребенок за выполнение 3-х диагностических заданий, составляет 15 баллов. Шкала распределения детей по уровням развития умений связной монологической речи:

- высокий уровень – 13-15 баллов;

- средний уровень – 8-12 баллов;
- низкий уровень – 7 баллов и меньше.

Количественные результаты контрольного эксперимента мы отобразили в таблице 2.

Таблица 2

Результаты контрольного изучения диагностики уровней развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста

Задание	Уровни					
	Низкий		Средний		Высокий	
	%	чел	%	чел	%	чел.
1. Задание № 1. Составление рассказа на свободную тему	33	5	53	8	14	2
2. Задание № 2. Составление рассказа по серии сюжетных картинок	20	3	60	9	20	3
3. Задание № 3. Завершить рассказ	27	4	53	8	20	3

Количественные результаты общего уровня развития связной монологической речи имеют следующие показатели: дети , имеющие низкий уровень – 27 % (4 ребенка); средний уровень – 55 % (8 детей), высокий уровень – 18 % (3 ребенка).

Сравнив показатели констатирующего и контрольного экспериментов, можно сделать вывод, что: % низкого уровня развития связной речи уменьшился с 55 до 27%: было 9 детей, стало 4 ребенка с низким уровнем развития; % среднего уровня развития связной речи возрос с 45 до 55 %: было 6 детей стало 8 детей; показатели высокого уровня развития связной речи возросли с 0 до 18 % – 3 ребенка имеют высокий уровень развития связной

монологической речи. Эти результаты доказывают эффективность проведенного нами экспериментального обучения.

Результаты промежуточного мониторинга представлены на рисунке 2.

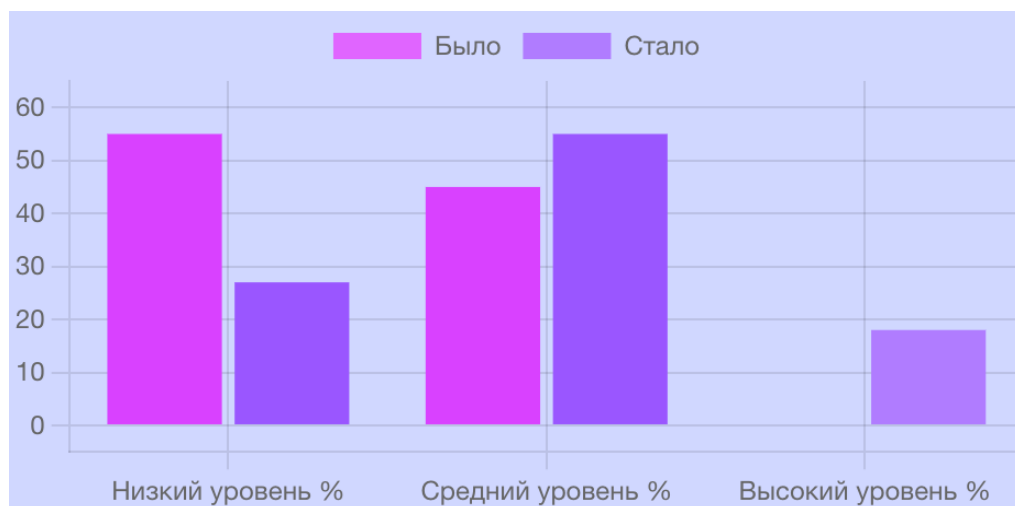


Рис. 2. Результаты промежуточного мониторинга уровня развития связной монологической речи у дошкольников с ТНР

По итогам контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что уровень развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР возрос, так как контрольный эксперимент проводился на промежуточном этапе, работа будет еще продолжена, мы ожидаем лучшие результаты.

Проведя качественный анализ ответов детей, мы отметили, что их речь стала более связная. Они стали использовать в речи больше распространенных предложений, которые имеют эмоциональную окраску. Дети стали понимать, что в рассказе должен прослеживаться четкий смысл и история, которая имеет начало, середину и завершение.

Приведем примеры ответов детей.

«Когда начались новогодние каникулы, я сразу обладался. Мы соблали чемоданы и поехали к бабуле отмечать новый год. бабуля у меня холошая, она нам толт испекла. Так мы и отпладновали новый год».

«Лешил как-то лаз мышонок покласить забол. Думал долго долго как же ему его нарисовать. Потом лешил сделать его желтым и нарисовать цветочки. Очень ладовался нововому заболу».

Когда детей попросили придумать концовку к рассказу, то некоторые ответы были весьма интересными, кто-то обрисовал логичный итог истории. Если раньше у детей вызывало затруднение такое задание на придумывание части истории, то сейчас многие справились с ним лучше.

«Когда заяц понял, что морковь ему не достать, он пошел за еще одной лестницей, но выше. Правда пока он ходил, снеговик решил, что ладно, поделюсь я с ним морковкой, оставил ее заяц и ушел».

«Заяц устал прыгать за морковкой. Он ушел искать себе другую еду. Но вышло солнышко, снеговик растаял, но оставил морковку зайцу».

Одно из заданий предполагало изначально разложить картинки в логической последовательности, а только затем составить рассказ. Многие дети справились с этим заданием хорошо, отметив все важные детали каждой картинки.

«У мышонка был некрасивый забор и он решил это исправить. Он нашел желтую краску, покрасил забор сначала желтой краской, а потом еще цветочки нарисовал, Получилось красиво».

У некоторых детей (10% детей), еще были отмечены ошибки в логичности составления рассказа, в последовательности и связности, а так же отмечались ошибки в грамматическом оформлении высказывания. Это были дети, которые часто пропускали детский сад и не посещали занятия из-за болезни.

«Когда наступил новый год, мне дали столько подарков, а потом мы уехали кататься на лыжах».

Некоторым детям все еще нужна была помощь в составлении рассказов, она была оказана в виде задавания наводящих вопросов.

Логопед: «Что изображено на первой картинке?»

Ребенок: «Заяц стоит у снеговика».

Логопед: «Что заяц пытается сделать?»

Ребенок «Утащить морковку»

Логопед: « У него это получилось?»

Ребенок: «Да».

Таким образом, анализируя все вышеперечисленное, мы можем сделать вывод, что предложенная нами система коррекционной работы по формированию связной монологической речи с применением мнемотехники, моделирования и обучения составлению рассказов по серии сюжетных картин имеет положительную динамику. Дети стали более эмоциональными и открытыми при составлении рассказов.

Стоит отметить, что коррекционная работа будет еще продолжаться до конца мая. Будет проведена работа по развитию связности, логичности, последовательности, по формированию лексико-грамматических средств языка на более сложных темах: «Пересказ сказки К.Д. Ушинского «Две косы» с применением мнемотехники»; «Составление рассказа «Собака-санитар» по серии сюжетных картин»; «Составление рассказа «Все хорошо, что хорошо заканчивается» по сюжетной картине с придумыванием предшествующих и последующих событий»; «Составление рассказа «Кто кормит нас вкусно» с применением моделирования»; «Пересказ рассказа С.А. Баруздина «Страна, где мы живем» по сюжетной картинке с изменением главных действующих лиц и добавлением последующих событий».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ обширной психолого-педагогической и методической литературы, посвященный исследованию связной речи, позволил нам не только уточнить существующие научные определения, ну и углубить понимание её сложной структуры и функций. В рамках нашего исследования, связная речь рассматривается как сложное, развёрнутое и структурированное высказывание, представляющее собой целенаправленный процесс общения. Это высказывание выходит далеко за рамки простого набора предложений, являясь результатом когнитивной обработки информации, планирование и контроля речи ребенком. Мысли детей должны быть не только чётко и последовательно выражены, но соответствовать заданной теме, когнитивной цели и контексту ситуации. Также связная речь характеризуется грамматической корректностью, лексической точностью и стилистическим единством. Правильное употребление грамматических конструкций, умелое использование синонимов, антонимов и других лексических средств, а также соответствие выбранного стиля речи ситуации – все это является неотъемлемой частью эффективной коммуникации.

Традиционно выделяют основные формы связной речи: монологическую и диалогическую. В рамках нашего исследования основное внимание было уделено формированию связной монологической речи у детей с тяжелыми нарушениями речи. Выбор этой формы речи обусловлен тем, что формирование монологических высказываний часто представляет значительные трудности для данной категории детей. Это связано с целым комплексом факторов, включая особенности развития когнитивных функций,

недостаточную сформированность лексико-грамматических средств языка и специфические проблемы произношения.

С детьми с ТНР работа по развитию связанной монологической речи требует комплексного подхода, включающего коррекцию звукопроизношения, расширение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, развитие навыков планирования и контроля речевой деятельности, а также работу над пониманием структуры повествования, описания и рассуждения.

В процессе формирования связанной речи у старших дошкольников ключевую роль играет освоение фразовой контекстной речи, а также формирование лексико-грамматических и синтаксических средств языка, что позволяет соединять слова в предложения и структурировать их в рамках текста. Однако у них часто возникают трудности с построением связных, последовательных и логически обоснованных высказываний, а также с правильным использованием грамматических конструкций.

Для детей старшего дошкольного возраста владение связной монологической речью является очень ценным и базовым умением, которое является необходимым условием всестороннего развития.

На констатирующем этапе нашего исследования была проведена диагностика 15 детей старшей группы компенсирующей направленности на базе МБДОУ детского сада № 1 г. Каменки. Диагностика включала в себя три задания на связность, логичность и последовательность, которые позволили оценить уровень развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста.

В результате диагностики мы выявили, что:

- 55% (9 детей) имеют низкий уровень развития связной речи;
- 45% (6 детей) имеют средний уровень развития связной речи;
- высокий уровень развития связной речи отмечен не был.

Дети с тяжелыми нарушениями речи сталкиваются с трудностями, которые значительно затрудняют их коммуникацию и познавательное развитие. К таким трудностям можно отнести:

- Неспособность логично и последовательно выражать свои мысли;
- Недостаток информации и деталей в речи;
- Повторение слов и фраз, использование шаблонных конструкций;
- Ошибки в построении предложений и пропуски важных элементов;
- Трудности в структурировании мыслей и выражении идей;
- Ограниченность словарного запаса.
- В понимании и использовании сложных грамматических форм.
- Потребность в постоянной поддержке и помощи для развития речевых навыков.

На основании полученных данных нам стало очевидно, что необходимо провести коррекционно-развивающую работу для повышения уровня связной монологической речи. Для достижения поставленной цели нами была использована мнемотехника, пересказ и рассказ по серии сюжетных картин, моделирование.

Мы решили провести обучающий эксперимент, который проходил на базе МБДОУ детского сада № 1 г. Каменки. Обучающий эксперимент был запланирован на 1 год, но мы провели только его часть, так как учебный год заканчивается в мае, а работу мы дописывали в декабре. Занятия проводились согласно АОП ДО для детей старшего дошкольного возраста с ТНР 3 раза в неделю продолжительностью 20 – 25 минут, одно из занятий было по связной речи, что соответствует проблеме магистерской диссертации [1]. Всего было проведено 20 подгрупповых занятия по развитию связной речи в каждой подгруппе, но работа будет продолжаться далее, так как учебный год еще не закончился. Всего, согласно плану, должно будет пройти 32 подгрупповых занятия по развитию связной речи. Все занятия были разработаны с учетом

рекомендаций, предложенных такими авторами как В.П. Глухов [14], Н.В. Нищева [38] и Т.А. Ткаченко [48].

Мы разработали долгосрочный проект, в котором прописали всю коррекционную работу, которую проводили с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР, в которой мы сделали акцент на работе по развитию связной монологической речи с помощью мнемотехники, моделирования и обучения составлению рассказа по серии сюжетных картин. В целях закрепления полученных на занятиях знаний, воспитателям и родителям были даны рекомендации как отрабатывать этот материал в режимных моментах и дома.

Так как проект был разработан на 1 год, то мы не успели реализовать его до конца, но работа по нему будет вестись до конца учебного года, поэтому мы смогли провести лишь промежуточный мониторинг результатов коррекционного обучения.

В результате контрольного эксперимента мы получили следующие данные:

- 27% (4 ребенка) имеют низкий уровень развития связной монологической речи, что на 28% (на 5 детей) меньше, тех показателей, что мы имели в констатирующем эксперименте;
- 55% (8 детей) имеют средний уровень развития связной монологической речи, что на 10 % (на 2 ребенка) больше показателей констатирующего эксперимента;
- 18% (3 ребенка) имеют высокий уровень развития связной монологической речи, что на 18% (на 3 ребенка) больше показателей констатирующего эксперимента.

Таким образом можно утверждать, что предложенная нами гипотеза оказалась верной, так как действительно, работа по развитию связной речи старших дошкольников с ТНР проходила эффективнее с использованием в коррекционно-развивающей работе моделирования, мнемотехники и обучения составлению пересказа и рассказа по серии сюжетных картин.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи / [Электронный ресурс]. – <https://kamenka1.tvoysadik.ru/sveden/education> (дата обращения 10.05. 2024)
2. Аксенова, А.К. Развитие связной устной речи умственно отсталых учащихся на специальных уроках / А.К. Аксенова, Э.В. Якубовская // Дефектология. – 1987. – № 6. – С. 32–37.
3. Афоничкина, Л.Н. Обучение сжато́му пересказу в 1-2 классах / Л.Н. Афоничкина // Начальная школа. – 1976. – № 10. – С. 26-31.
4. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина – М.: Издательского Московского университета, 1989. – 218 с.
5. Бардышева, Т.Ю. Тетрадь логопедических заданий. Старшая группа / Т.Ю. Бардышева, Е.Н. Моносова. – М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2010. – 144 с.
6. Венгер, А.Л. История и теория детства в научном творчестве Д.Б. Элькони́на / А.Л. Венгер, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка: учебно-метод. пособие / ред.-сост. Г.В. Бурменская; РАО, Моск.: психол. – соц. ин-т. – 2-е изд., расш.. – М.: 2008. – С. 169–180.

7. Визель, Т.Г. Вопросы прогноза преодоления нарушений речевого развития / Т.Г. Визель // Мир специальной педагогики и психологии: научно-практический альманах. Вып.4. – М.: ЛОГОМАГ, 2016. – С.23-30.
8. Вопельник, О.М. Мнемотехника как средство развития связной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья / О.М. Вопельник – : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 51 (289). – С. 332-333. – URL: <https://moluch.ru/archive/289/65640/> (дата обращения: 26.01.2024).
9. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В.К. Воробьева – М.: АСТ: Астрель: 2016. – 158 с.
10. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.В. Выготский – Изд. 5. М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
11. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. // https://issuesinlinguistics.ru/pubfiles/1983-2_152-154.pdf (дата обращения: 24.12. 2023)
12. Гак, В.Г. Языковые преобразования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с.
13. Глухов, В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием: Автореф. канд. пед. наук / В.П. Глухов – М., 2004. – 73 с.
14. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – 2-е изд., испр. и доп. / В.П. Глухов – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
15. Гомзяк, О.С. Говорим правильно в 5-6 лет. Сюжетные картины для развития связной речи в старшей логогруппе. / О.С. Гомзяк. – Москва: ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ГНОМ, 2023. – 64 с.
16. Гнездилов, М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / М.Ф. Гнездилов. – М.: Просвещение, 1985. – 315 с.
17. Говоркова, Т.Ю. Игровое пособие «Мультикуб» для развития связной речи детей с ОВЗ / Т.Ю. Говоркова, Т.В. Ковалева, О.Ю. Филатова //

Молодой ученый. – 2021. – № 11.1 (353.1). – С. 45-49. – URL: <https://moluch.ru/archive/353/77586/> (дата обращения: 26.01.2024)

18. Гриншпун, Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов / Б.М. Гриншпун // Нарушение речи и голоса у детей / Под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. – М., 1975. – С. 71-80

19. Давыдов, В.В. Содержание и строение учебной деятельности младшего школьника / В.В. Давыдов // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка: учебно-метод. пособие / ред.-сост. Г.В. Бурменская; РАО, Моск. психол. – соц. ин-т. – 2-е изд., расш.. – М., 2008. – С. 300–317.

20. Демидова, А.П. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра посредством логосказок / А.П. Демидова, В.Н. Зиновьева, З.М. Чернова [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-svyaznoy-rechi-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra-posredstvom-logoskazok> (дата обращения: 15.12.2023).

21. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 221 с.

22. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Изд. АПН РСФСР, 2000. – 97 с.

23. Исмаилова, И.С. Специфические особенности развития связной речи у младших школьников с комплексными нарушениями зрения и интеллекта / И.С. Исмаилова // Приволжский научный журнал. 2013. – № 4 (28). – С. 239–243.

24. Калинкина, Е.А. Развитие связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи через ознакомление с художественной литературой / Е.А. Калинкина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 6 (348). – С. 419-421. – URL: <https://moluch.ru/archive/348/78413/> (дата обращения: 26.01.2024).

25. Колычева, Г.Ю. Формирование связной речи детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: организация коррекционно-развивающего обучения / Г.Ю. Колычева. Ю.В. Мыльникова. [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-svyaznoy-rechi-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-organizatsiya>
26. Корицкая, Е.Г. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего речевого развития / Е.Г. Корицкая, Т.А. Шимкович // Нарушение речи у дошкольников / Сост. Р.А. Белова-Давид. – М., 1972. – С. 181-199.
27. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей – СПб.: Наука-Питер, 2006. – 102 с.
28. Лалаева, Р.И. Формирование операций порождения связных высказываний у умственно отсталых школьников / Р.И. Лалаева // Принципы и методы логопедической работы. – Ленинград. 1984. С. 16-33.
29. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. – 6-е изд. – М.: Академия, 2011. – 144 с.
30. Левина, Р.Е. Характеристика ОНР у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина [Электронный ресурс]. – https://pedlib.ru/Books/4/0286/4_0286-53.shtml (дата обращения: 15.10.2023)
31. Левина, Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) / Р.Е. Левина [Электронный ресурс]. – [https://www.defectologiya.pro/biblioteka/opyit_izucheniya_negovoryashhix_detey_\(alalikov\)/](https://www.defectologiya.pro/biblioteka/opyit_izucheniya_negovoryashhix_detey_(alalikov)/) (дата обращения: 15.10.2023)
32. Леонтьев, А.А. Исследования детской речи / А.А. Леонтьев [Электронный ресурс]. – <https://iling-ran.ru/library/psylingva/OTRD.pdf> (дата обращения: 12.07.2024)
33. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В.И. Лубовский [Электронный ресурс]. –

[https://psychlib.ru/mgppu/Lrs-1978/Lrs-001.htm#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/Lrs-1978/Lrs-001.htm#$p1) (дата обращения: 23.10.2024)

34. Лурия, А.Р. Язык и сознание. / Под редакцией Е.Д. Хомской [Электронный ресурс]. – <https://pedlib.ru/Books/1/0170/index.shtml> (дата обращения: 12.10.2023)

35. Малынова, Э.С. Особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта младшего школьного возраста / Э.С. Малынова, И.В. Темаева // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / ред. В.П. Крючков, Т.А. Бочкарева, О.В. Кощеева, 2017. – С. 181–185.

36. Мурашковска, И.Н. Картинка без запинки: Методика рассказа по картинке: (Для воспитателей, учителей и родителей) / И.Н. Мурашковска, Н.П. Валюмс // Система проф. разработчиков, консультантов и преподавателей «ТРИЗ-ШАНС». – СПб.: Изд-во ТОО «ТРИЗ-ШАНС», 1995. – 39 с.

37. Нищева, Н.В. Алгоритмические схемы для обучения дошкольников составлению описательных рассказов (4-7 лет). – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2024. – 32 с., цв. ил.

38. Нищева, Н.В. Комплексно-тематическое планирование коррекционной и образовательной деятельности в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (с 5 до 6 и с 6 до 7 лет) / Н.В. Нищева, Л.Б. Гавришева, Ю.А. Кириллова. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2022. – 320 с.

39. Пестрикова, Я.А. Особенности формирования навыков связной речи у детей с нарушениями интеллекта / Я.А. Пестрикова, И.Ю. Лебедеенко // Специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: традиции и новации: сборник научно-методических трудов. – Армавир, 2016. – С. 58–65.

40. Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В.Г. Петрова. – М.: Просвещение, 2016. – 200 с.
41. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже // под ред. Булгаковой Е. – М.: Изд. АСТ, 2020. – 352 с.
42. Рубинштейн, С.Л. Вопросы и их роль в умственном развитии ребенка / С.Л. Рубинштейн // Дошкольное воспитание. – 2008. – №2. – С. 7–13.
43. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е.Ф. Соботович [Электронный ресурс]. – https://pedlib.ru/Books/2/0208/2_0208-39.shtml (дата обращения 10.04.2024)
44. Солганик, Г.Я. Синтаксическая стилистика / Г.Я. Солганик // Учеб. пособие. – 3-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 256 с.
45. Сорокин, В.М. Специальная психология: Учеб. пособие / Под научн. ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Юрайт, 2016. – 287 с.
46. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф.А. Сохин. // http://pedlib.ru/Books/1/0265/1_0265-1.shtml (дата обращения: 15.07.2024)
47. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. 1-4 кл / Л.Ф. Спирова. // Науч.-исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.
48. Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие связной речи / Т.А. Ткаченко. – СПб: Детство-пресс, 1999. – 215 с.
49. Трауготт, Н.К. вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами / Н.К. Трауготт. [Электронный ресурс]. – <https://library.altspu.ru/contents/596944.pdf> (дата обращения: 15.07.2024)
50. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Институт Психотерапии, 2001. – 240 с.

51. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст]: Учеб.- метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Владос, 2004. – 288 с.

52. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 300 с.

53. Хомский, Н. Язык и мышление. / Н. Хомский. [Электронный ресурс]. –

https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/filosofija_jazyka/khomskij_n_jazyk_i_myshlenie_1972/32-1-0-2409 (дата обращения: 25.10.2024)

54. Чудинова, Л.М. Приемы активизации речи у алаликов / Л.М. Чудинова // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. / Под ред. Р.Е. Левиной – М.: 1961.– С. 112-130.

55. Шакурова, Н.Ф. Формирование связной речи учащихся у младших школьников с нарушениями интеллекта – залог успешной социализации / Н.Ф. Шакурова // Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития: сб. науч. тр. – Тамбов: Консалтинговая компания Юком, 2018. – С. 155–156.

56. Шафранская, А.И. Психолого-педагогические особенности развития связной речи у младших школьников с нарушениями интеллекта / А.И. Шафранская [Электронный ресурс]. – <https://moluch.ru/archive/504/110987> / (дата обращения: 19.10.2024)

57. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба [Электронный ресурс]. – http://elib.old.gnpbu.ru/text/scherba_yazykovaya-sistema--deyatelnost_1974/go,4;fs,1/ (дата обращения: 10.12.23)

58. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. психологии / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. - 2-е изд., стер. – Москва: Academia, 2004. – 384 с.

59. Якубинский, Л.П. О диалогической речи / Л.П. Якубинский [Электронный ресурс]. – <https://www.ruthenia.ru/apr/textes/jacub/jacub1a.htm> (дата обращения: 15.12.2023)

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

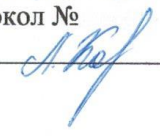
Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование»

Утверждаю: зав. кафедрой
«03» *ноябрь* 2022 года
Протокол №

Магистерская программа:
«Логопедическая работа в системе
комплексного сопровождения лиц с
ограниченными возможностями
здоровья»

 Л.Н. Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Архиповой Елизаветы Михайловны

1. Тема работы «Формирование связной речи дошкольников с ограниченными возможностями здоровья»

Утверждена приказом по Университету «18» *октябрь* 2022 г. № 914/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы « 20 » января 2025 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: формирование связного монологического высказывания у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи с применением мнемотехники, рассказа и пересказа по серии сюжетных картин, моделирования.

Объект исследования: связная монологическая речь детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Предмет исследования: мнемотехники, рассказ и пересказ по серии сюжетных картин, моделирование как средство формирования связной монологической речи у дошкольников с ТНР.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1) Изучение и анализ литературы, освещающей проблему нарушений письменной речи у обучающихся с различным уровнем речевого развития;

2) Определение содержания методики формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и проведение констатирующего эксперимента;

3) Обработка данных исследования и интерпретация полученных результатов;

4) Разработка проекта и апробация его в ходе обучающего эксперимента;

5) Проведение контрольного эксперимента и обработка данных.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме формирования связной монологической речи у дошкольников с ТНР	сентябрь 2023 – май 2024	
2.	Провести изучение нарушения связной речи у дошкольников с ТНР	Сентябрь 2024	
3.	Апробировать разработанный проект, направленный на формирование связной речи.	Сентябрь 2024 – май 2025	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Декабрь 2024	

6. Дата выдачи задания «1» декабря 2022 г.

Руководитель 
(подпись)

Задание принял к исполнению 
(подпись)

ОТЗЫВ

**на выпускную квалификационную работу (магистерскую диссертацию)
на тему: «Формирование связной речи дошкольников с ограниченными
возможностями здоровья»**

студентки 3 курса заочной формы обучения

факультета педагогики, психологии и социальных наук

Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ

**Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование**

**Магистерская программа: Логопедическая работа в системе
комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями
здоровья**

Архипова Елизавета Михайловна

Выпускная квалификационная работа «Формирование связной речи дошкольников с ограниченными возможностями здоровья» посвящена одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики – нарушения связной речи.

Студентка изучила современную логопедическую, психологическую и педагогическую литературу, обобщила и систематизировала данные разных исследователей о характере нарушения связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР и определила пути коррекционно-развивающей работы по повышению уровня развития связного высказывания.

Студенткой проведено изучение уровня развития связного монологической речи детей старшего дошкольников с ТНР.

Работа завершается методической частью: разработкой проекта, направленного на коррекцию выявленных недостатков. Особое внимание в работе автор уделяла описанию системы коррекционно-развивающей работы по формированию связной монологической речи у дошкольников с ТНР.

Система работы была апробирована студенткой на базе образовательной организации, подтвердила свою эффективность и показала важность применения предложенных занятий в комплексной работе по оказанию логопедической помощи детям старшего дошкольного возраста с ТНР.

Выпускная квалификационная работа Архиповой Елизаветы Михайловны выполнена в соответствии с требованиями ГЭК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

Руководитель ВКР:

к.п.н., доцент кафедры

«Дошкольное и

дефектологическое образование»

Карпушкина Е.А.

РЕЦЕНЗИЯ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Формирование связной речи дошкольников с ограниченными
возможностями здоровья»
студентки 3 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Магистерская программа: Логопедическая работа в системе
комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями
здоровья
Архиповой Елизаветы Михайловны

Актуальность исследования Е.М. Архиповой не вызывает сомнений, в связи с тем, что проблема формирования связной речи у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в настоящее время является одной из важных в коррекционной педагогике. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений.

Автором продемонстрирована способность к анализу научной литературы, логичность в изложении результатов этого анализа, грамотный подход к выбору и применению диагностических методик, высокий уровень способностей к анализу и интерпретации полученных данных.

В своей работе Е.М. Архипова разработала хороший проект, в котором коррекционно-развивающую работу по формированию связной речи у дошкольников с ТНР она вела с помощью мнемотехники, моделирования и обучению составлению рассказа по серии сюжетных картин.

Таким образом можно утверждать, что предложенная Елизаветой Михайловной гипотеза оказалась верной, так как действительно, работа по развитию связной речи старших дошкольников с ТНР проходила эффективнее с использованием в коррекционно-развивающей работе моделирования, мнемотехники и обучения составлению пересказа и рассказа по серии сюжетных картин. В результате контрольного эксперимента была

отмечена хорошая динамика в увеличении процента детей со средним и высоким уровнем и уменьшения процента детей с низким уровнем развития связной речи.

В качестве пожелания отметим необходимость продолжения исследования и использования полученных диагностических данных в работе учителя-логопеда с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья в ДОУ.

Считаю, что магистерская диссертация Архиповой Е.М. соответствует всем необходимым требованиям, может быть представлена к защите и заслуживает высокой оценки.

Учитель-логопед
МБДОУ СОШ им. М.Ю. Лермонтова
с. Засечное




Е.Ю. Дворянинова

СПРАВКА

Пензенский государственный университет

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

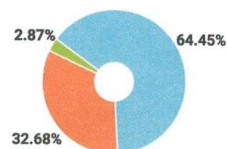
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Архипова Елизавета Михайловна
Самоцитирование
рассчитано для: Архипова Елизавета Михайловна
Название работы: Архипова Е.М. Формирование связной речи дошкольников с ОВЗ
Тип работы: Не указано
Подразделение:

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ		32.68%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ		64.45%
ЦИТИРОВАНИЯ		2.87%
САМОЦИТИРОВАНИЯ		0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 27.01.2025



Структура
документа:

Проверенные разделы: основная часть с.8-60, 77-78, приложение с.60-74, введение с.4-7, выводы с.75-77

Модули поиска:

Переводные заимствования; Перефразирования по коллекции IEEE; ИПС Адилет; Перефразирования по Интернету (EN); Цитирование; Публикации РГБ; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Публикации РГБ (переводы и перефразирования); Патенты СССР, РФ, СНГ; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Кольцо вузов; Переводные заимствования по Интернету (EnRu); СПС ГАРАНТ: аналитика; Переводные заимствования (RuEn); Перефразирования по СПС ГАРАНТ: аналитика; IEEE; Публикации eLIBRARY; Переводные заимствования IEEE; СМИ России и СНГ; Шаблонные фразы; Медицина; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Коллекция НБУ; Диссертации НББ; Сводная коллекция ЭБС; Кольцо вузов (перевод...

Работу проверил: Карпушкина Елена Александровна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

27.01.25

Подпись проверяющего

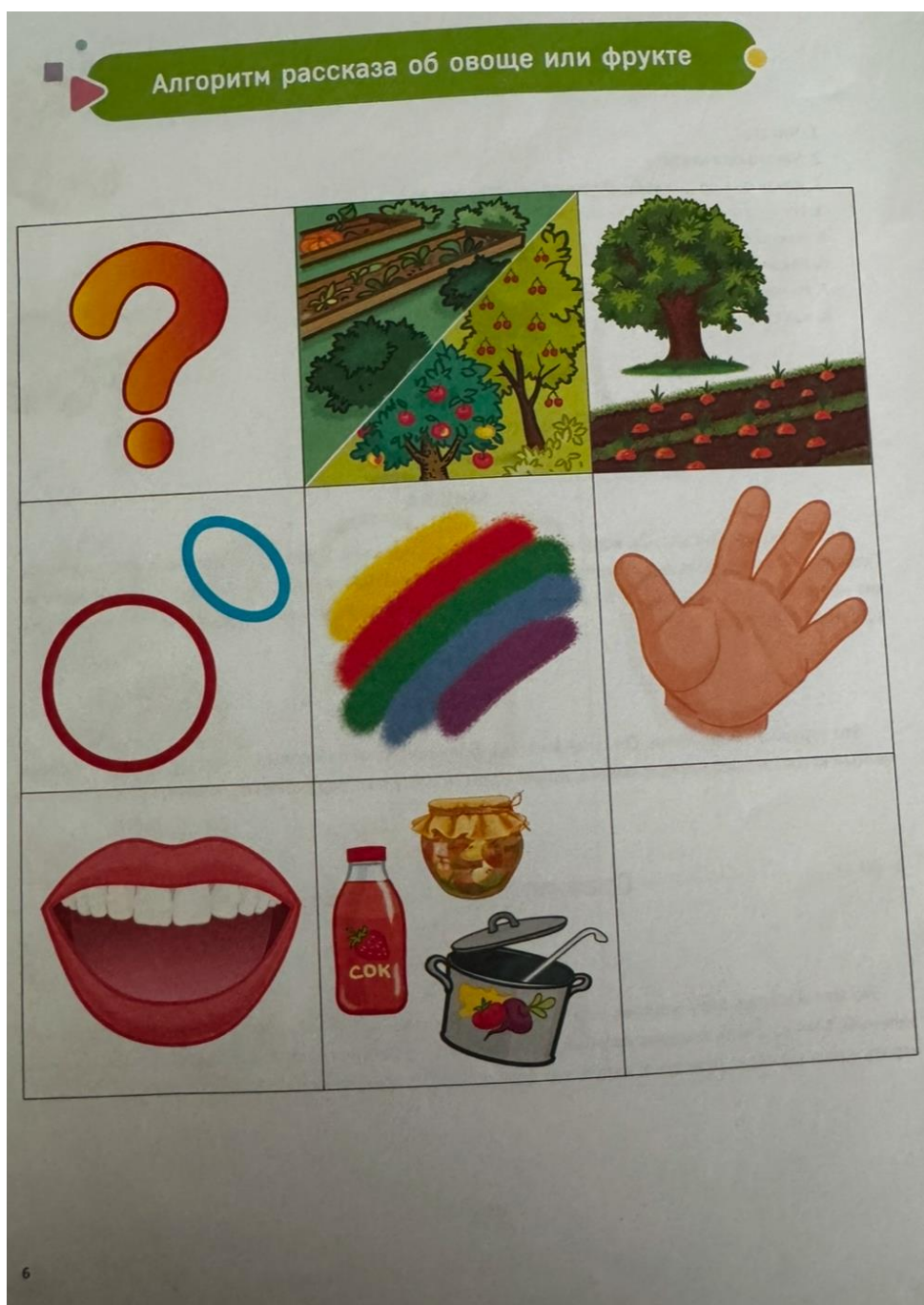


Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

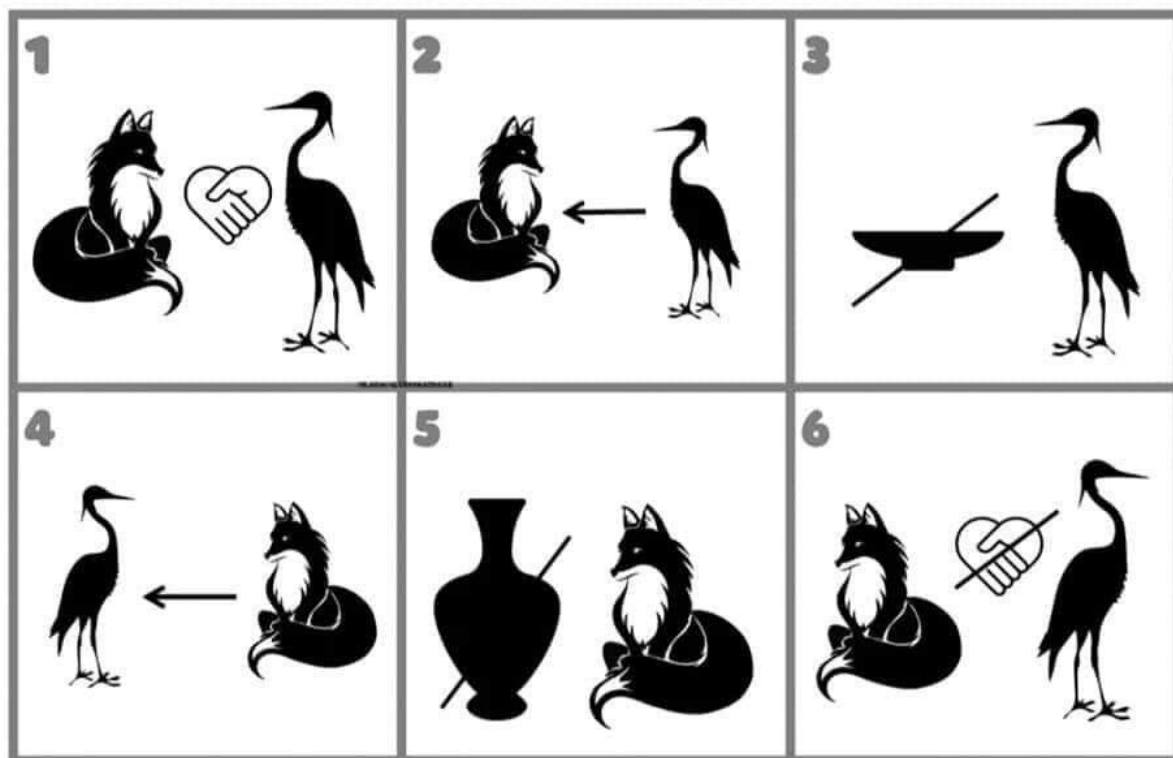






Сказка «Лиса и журавль»

ТВОРИМ С ДЕТЬМИ. РАННЕЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ
VK.COM/CLUB106025538



ПРИЛОЖЕНИЕ 5



Иллюстрация к рассказу Л. Н. Толстого «Косточка» с помощью опорных картинок



ПРИЛОЖЕНИЕ 6









