

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 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПОДВИЖНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Студент

Анна 27.05.2020
(подпись, дата)

Шорина Анна Витальевна

Научный руководитель

Н.Л. 24.05.20
(подпись, дата)

к.пс.н., доцент Морозова Н.Л.

Нормоконтролер

Е.А. 21.05.20
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 18.05.20 № 11)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 4/100 (протокол заседания ГЭК от 2.07.20 № 22)

Секретарь ГЭК

Н.А. Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
1.1. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста.	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	12
1.4. Роль игры в развитии связной речи дошкольников.....	21
ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
2.1. Организация исследования связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития.....	25
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования	28
2.3. Рекомендации по развитию связной речи у дошкольников..... с задержкой психического развития.....	32
ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР С ПОМОЩЬЮ ПОДВИЖНЫХ ИГР	
3.1. Цель, задачи и организация логопедической работы по развитию связной речи	34
3.2. Содержание работы по формированию связной речи с использованием подвижных игр.....	36
3.3. Контрольный эксперимент.....	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	53
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	55
ПРИЛОЖЕНИЕ	63

ВВЕДЕНИЕ

В исследованиях последних лет отмечается тревожная тенденция роста количества детей с отклонениями физического и психического здоровья, которые обусловлены биологическими, экологическими, социально-психологическими и другими факторами, а также их сочетанием. Значительную часть среди этих детей занимают дети с задержкой психического развития (ЗПР), которых на фоне общего ухудшения детского здоровья становится все больше.

Задержка психического развития (ЗПР) – одна из наиболее распространенных форм психических нарушений. ЗПР – это особый тип психического развития ребенка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся под влиянием наследственных, социально-средовых и психологических факторов.

Исследования Н.А. Поздняковой, С.Л. Рубинштейна, У.В. Ульенковой, Г.В. Фадиной и др. показали, что задержка психического развития часто диагностируется в дошкольном или младшем школьном периоде. Чаще всего она проявляется на тестировании перед поступлением в школу и выражается в ограниченности представлений, недостаточности знаний, неспособности к интеллектуальной деятельности, преобладании игровых, чисто детских интересов, незрелости мышления.

О.В. Вольская, В.А. Киселева указывают на то, что на момент поступления в школу дети с ЗПР не достигают также необходимого уровня развития межличностных отношений: у них не сформированы необходимые представления об индивидуальных особенностях людей, страдает произвольная регуляция эмоциональной сферы, запаздывает, по сравнению с нормой, формирование социальных отношений.

Особое внимание, по мнению исследования Л.С. Выготского, Е.Ф. Соботович и других авторов, при задержке психического развития различного генезиса вызывает нарушение речевой функции, в основе которой лежит недостаточная сформированность как лингвистического, так и коммуникативного компонентов речевой деятельности, выражающаяся:

- в неправильном использовании языковых элементов в процессе словообразования,
- непонимании сложных грамматических категорий,
- в неправильном построении различных грамматических конструкций во время высказывания,
- несформированности навыков связного высказывания.

Объект изучения – речевое развитие детей с задержкой психического развития.

Предмет изучения – особенности связной речи детей с задержкой психического развития.

Цель работы: изучить особенности связной речи у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста.

Задачи изучения:

1. Изучить литературу по проблеме речевого развития детей с задержкой психического развития.
2. Изучить особенности связанной речи дошкольников с задержкой психического развития.
3. Провести коррекционную работу по развитию связной речи при помощи подвижной игры и оценить её эффективность.

Гипотеза:

I. У дошкольников с задержкой психического развития неполноценно сформирована связная речь: дети с трудом составляют рассказ-описание, а также возникают сложности при пересказе текста.

II. Использование подвижной игры, как средство формирования связной речи дошкольников с ЗПР, даёт положительную динамику.

Методы исследования:

1. Анализ психолого-педагогической, методической и логопедической литературы;
2. Констатирующий, обучающий и контрольный эксперимент;
3. Количественный и качественный анализ результатов.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста

Задача развития связной речи занимает главное место в общей системе речевого развития детей. Обучение связной речи является одновременно и целью, и средством практического овладения языком. И.П. Носенко указывает, что связная речь имеет чрезвычайное значение для развития интеллекта и самосознания ребенка, она положительно влияет на формирование таких его важных личностных качеств, как коммуникабельность, доброжелательность, инициативность, креативность, компетентность. С помощью хорошо развитой связной речи ребенок учится четко и ясно мыслить, устанавливать контакт с теми, кто его окружает, инициировать собственные идеи, участвовать в различных видах детского творчества [13].

А. Гончаренко отмечает, что в овладении речью ребенок идет от части к целому: от отдельных слов к сочетанию двух-трех слов, далее к простой фразе и сложным предложениям. Конечным этапом связной речи является способность к составлению нескольких предложений, объединенных общим смыслом. Связной называют такую речь, которая может быть понята на основе ее собственного предметного содержания [6].

Психологическая природа связной речи, ее механизмы и процесс становления анализировались многими учеными (А.Л. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), которые в раскрытии основ порождения речевого высказывания на первый план выдвигают мотивацию, рассматривая ее как импульс для всего языкотворчества. Предмет и цель высказывания определяют его логическую последовательность и синтаксическое оформление. Как указывает А.А. Леонтьев, значительное место в монологе занимает подбор слов, нужных для построения связного высказывания. Подбор слов регулируется определенной системой правил, то есть он должен

подчиняться общим закономерностям построения текста [9].

По определению способов формирования детской речи, специалисты акцентируют внимание на творческом характере усвоения детьми родной речи. Построение монологического высказывания требует от говорящего проявления творчества, умения продумать содержание, правильности его словесного оформления. В связной речи наглядно проявляется осознание ребенком речевого действия. Как отмечают ученые, речевое высказывание требует внутреннего программирования деятельности, при котором говорящий опирается на определенную внутреннюю схему, синтаксическую модель, позволяющую ему строить высказывания нужного качества.

Так, ранний и младший дошкольный возраст – это возраст диалогической речи. Маленькому ребенку легче рассказать о чем-то отдельными словами, предложениями, ответами на вопросы, чем связным развернутым рассказом.

Как отмечает Т.Г. Неретина, деятельность ребенка этого возраста осуществляется преимущественно с помощью взрослых. Общение в конкретной ситуации по поводу тех или иных действий и предметов осуществляется с помощью ситуативной речи, имеет преимущественно диалогический характер. Этот язык представляет собой ответы на вопросы взрослого или вопрос к взрослым в связи с затруднениями, которые возникают в ходе деятельности: требования об удовлетворении тех или иных потребностей или вопросы, возникающие во время ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности [11].

Согласно В.И. Селиверстову, ситуативная речь вполне понятна собеседникам, но не понятна постороннему человеку, который не знает ситуации. Она характеризуется тем, что ребенок рассказывает другому, как если бы ее собеседнику уже хорошо известно то, о чем он говорит. Вместо связного изложения он ограничивается отдельными короткими предложениями, широко использует местоимения он, она, они, наречия там,

здесь, это. Ситуативная речь характеризуется повышенной экспрессивностью. Ребенок жестикулирует, принимает различные позы, сопровождает свою речь мимикой. Основной специфической чертой ситуативной речи является то, что она имеет характер разговора [26].

Под влиянием расширения круга общения и познавательных интересов ребенок овладевает контекстной речью. Контекстная речь требует полного описания ситуации, чтобы быть понятной без непосредственного восприятия этой ситуации. Пересказ книг, рассказы об интересных фактах или описания предмета не могут быть поняты слушателям без связного изложения. Ребенок начинает сам себе ставить требования и пытается следовать им при построении рассказа.

Новые потребности общения и деятельности ведут к интенсивному овладению языком, его словарным составом и грамматическим строем, в результате чего речь ребенка становится связной. Уровень связности речи зависит прежде всего от задач и ситуации, в которой происходит общение, а также от ее содержания.

Д.В. Подовый подчеркивает, что после трех лет ребенок начинает овладевать внутренней речью. С этого времени речь для него становится не только средством общения, но выполняет уже и другие функции, прежде всего познавательную: усваивая новые слова и новые грамматические формы, ребенок расширяет свое представление об окружающем, о предметах и явлениях действительности и их связи. Параллельно с развитием коммуникативной и познавательной функций у ребенка начинается усвоение речи как регулятора его поведения, развивается регулятивная функция [17].

Особым типом речи ребенка является объяснительная речь. В старшем дошкольном возрасте у ребенка появляется потребность объяснить товарищу содержание игры, строение игрушки и т.п.

Как утверждает В.В. Коноваленко, основы развития связной речи закладываются в младенческом возрасте. Так, начиная с 2,5-3 месяцев

взрослые проводят с детьми такие действия, как показ и название предметов и игрушек; показ и название движений и действий; показ и название игрушек, различных по размеру, цвету, материалу; игры-прятки; народные игры-забавы: «Ладушки», «Коза рогатая», «Сорока-белобока», «Этот пальчик», «Катя маленькая»; занятия с предметными картинками.

На четвертом и пятом месяцах жизни можно показывать детям яркие игрушки, называя их. Основным методическим приемом к 6 месяцам становится «показ с названием». К 7 месяцу ребенок на вопрос «Где?» должен искать и останавливать взгляд на предмете, находящемся в определенном месте, а к концу восьмого месяца отыскивать знакомые предметы, где бы они не находились [8].

В возрасте от 9-10 месяцев до 1 года игры занятия по развитию речи и подражанию заметно усложняются, вводятся групповые занятия.

С детьми от 1 года 6 месяцев до 2 лет проводят 3 занятия по развитию речи и ориентировки в окружающей среде. В первом полугодии второго года проводят: показ с названием; показ предметов и действия с ними, организуют наблюдения за живыми объектами и транспортом; показ и название картинок, игры-поручения, инсценировки. Во втором полугодии - смысл их и цель усложняются: дети прячут и ищут игрушки, проводятся беседы-рассказы о том, что детям известно из их опыта (например, что они видели на прогулке, что делали).

В первой младшей группе (3-й год жизни) проводятся такие занятия по развитию речи и расширение ориентировки в пространстве как: наблюдение, рассматривание картинок с объяснением воспитателя, рассказывание коротких рассказов, сказок, чтение стихов с иллюстрированным материалом и без него, дидактические игры, сюжетные показы-инсценировки, показ диафильмов, истории-беседы.

А.А. Леонтьев указывает, что дети младшего дошкольного возраста тем активнее воспринимают материал, чем разнообразнее занятия, приемы

работы. В младшей группе большое значение имеет применение игровых приемов, которые помогают поддерживать внимание детей и удовлетворяют их потребность в игре, движениях, действиях с предметами. Игровые приемы должны быть не только забавными. А и учебными. С элементами загадывания и отгадывания («Узнай, что в мешочке», «Что изменилось?») [9].

Дети четвертого года жизни еще малоактивны, поэтому воспитатель должна больше рассказывать, объяснять, привлечь детей к ответу путем вспомогательных вопросов. Дети должны не только слушать, но и высказываться, отвечать на вопросы кратко и полно, не отвлекаться от темы разговора, говорить спокойно, приветливо. Важно привлекать всеобщее внимание к высказыванию отдельного ребенка, учить малышей внимательно слушать товарища, понимать его.

Обучение развитию речи на четвертом году жизни, как и на третьем, требует повторности занятий. Поэтому одно и то же программное содержание можно закреплять в различных формах с некоторым усложнением материалов.

По данным Т.Г. Неретиной, на пятом году жизни расширяется круг представлений детей об окружающем мире, усложняются взаимоотношения с родными, знакомыми, ребенок стремится рассказать о своих впечатлениях, поделиться мыслями. Детей учат слушать и понимать вопросы воспитателя, быть готовыми к ответу, отвечать по вызову.

Поскольку в этом возрасте у детей развивается умение замечать в предметах общее и отличное, обобщать предметы, классифицировать их, в средней группе вводятся новые виды занятий по развитию речи: рассказывание по картине, описание игрушек, предметов и картинок, беседы, самостоятельные рассказы детей на основе наблюдений, пересказ художественных произведений [11].

У старших детей четко определяется разница между игрой и занятием.

На шестом и седьмом годах жизни вводятся более сложные по содержанию занятия – прослушивание радиопередач, просмотр телепередач, написание писем, беседы по репродукциям. Широко используются словесные методы работы, творческие рассказы, беседы на этические темы, словесные дидактические игры-упражнения.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Задержка психического развития (ЗПР) – это психолого-педагогическое определение для самых распространенных среди всех отклонений, которые бывают у детей. Задержка психического развития, прежде всего, относится к «пограничной» форме дизонтогенеза (нарушение индивидуального развития личности) и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций.

К числу основных проявлений задержки психического развития относятся:

1. Нарушение работоспособности и поведения. Как отмечает, Т.В. Варенова, нарушение работоспособности и поведения в большей или меньшей степени свойственны всем детям с ЗПР. Причиной этого явления является истощение нервных процессов, их инертность. У детей с ЗПР очень короткая продолжительность продуктивной работы - всего 15-20 минут, после чего наступает усталость. Ее проявления неодинаковы: одни дети становятся вялыми, сонными, другие, наоборот, становятся непоседливыми, многие говорят, не реагируют или негативно реагируют на замечания [2].

2. Особенности познавательной деятельности. Согласно, И.П. Носенко, у детей с задержкой психического развития наблюдается низкий (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) уровень развития

восприятия. Это проявляется в необходимости более длительного времени для приема и переработки сенсорной информации; в недостаточности, фрагментарности знаний этих детей об окружающем мире; в трудностях при познании предметов, находящихся в непривычном положении, контурных и схематических изображений [13].

У детей этой группы недостаточно сформированы и пространственные представления: ориентировка в направлениях пространства в течение достаточно длительного периода осуществляется на уровне практических действий; часто возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации. Поскольку развитие пространственных представлений тесно связано со становлением конструктивного мышления, то и формирование представлений данного вида у детей с ЗПР также имеет свои особенности. Например, при составлении сложных геометрических фигур и узоров дети с ЗПР часто не могут осуществить полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости, соединить ее в единое целое.

Как наиболее характерные для детей с ЗПР особенности внимания исследователями определяются его неустойчивость, рассеянность, низкая концентрация, трудности переключения.

Т.Г. Неретина акцентирует внимание на том, что выраженное отставание и своеобразие обнаруживается и в развитии познавательной деятельности этих детей, начиная с ранних форм мышления – наглядно-действенного и наглядно-образного. Дети могут успешно классифицировать предметы по таким наглядными признаками, как цвет и форма, однако трудно выделяют как общие признаки материал и размер предметов. При анализе предмета или явления дети называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной полнотой и точностью. В результате дети с ЗПР выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем их сверстники с нормальным развитием [11].

Особое внимание привлекает слабая память детей с ЗПР. Дети испытывают трудности при запоминании букв и цифр, таблицы умножения, стихов. Произвольная и произвольная память у детей с задержкой психического развития является слабой.

3. Сенсомоторное развитие и чувственное познание действительности. В.В. Коноваленко отмечает, что в связи с нарушениями центральной нервной системы обработка полученной информации от органов чувств происходит менее успешно. Детям с задержкой психического развития бывает сложно отличить буквы, особенно если они сходны по форме; сложно написать слова и предложения, потому что это требует достаточно высокого уровня пространственной ориентации, чтобы распознать и воспроизвести графическое изображение букв, их размещение на страницах тетради. Несформированность пространственных представлений предопределяет и то, что в начале обучения в школе дети с ЗПР еще неуверенно могут различать правую и левую стороны, понятие «под, над, выше, ниже, дальше, ближе, внизу, сверху» [8].

4. Развитие личности. У детей с ЗПР проявляются такие черты, которые обусловлены болезненными нарушениями функционирования нервной системы. На фоне избыточной истощенности, заторможенности нервных процессов у некоторых детей проявляются такие характеристики, как вялость, робость, плаксивость. Избыточная возбудимость, которая также связана с быстрым истощением, ведет к бурным реакциям к замечаниям, к постоянным конфликтам с товарищами, дракам.

5. Одним из диагностических признаков задержки психического развития у детей данной группы А.А. Леонтьев выделяет несформированность игровой деятельности. У детей оказываются несформированными все компоненты сюжетно-ролевой игры: сюжет игры обычно не выходит за пределы бытовой тематики; содержание игр, способы общения и действия и сами игровые роли бедны. Диапазон этических норм и

правил общения, запечатленный детьми в играх, очень небольшой, бедный по содержанию, а следовательно, недостаточен в плане подготовки их к обучению в школе [9].

6. Клинические и нейропсихологические исследования выявили отставание в становлении речи детей с ЗПР, низкую речевую активность, недостаточность динамической организации речи. Как указывает М.О. Винник, этой группе детей свойственна ограниченность словаря, неполноценность понятий, низкий уровень практических обобщений, недостаточность словесной регуляции действий. Наблюдается отставание в развитии контекстной речи; существенно запаздывает развитие внутренней речи, что затрудняет формирование прогнозирования, саморегуляции в деятельности [3].

В зависимости от причин возникновения и их сочетания разделяют несколько форм задержки психического развития:

1. Конституционно обусловленная форма ЗПР. Замедленность и неравномерность развития различных систем детского организма приводит к тому, что ребенок отстает от развития других детей физически и психически. М.С. Певзнер к этому типу относит наследственно обусловленный психический и психофизический инфантилизм. У детей преобладают черты эмоционально-личностной незрелости, «детскость» поведения. В школе такие дети проявляют себя, как типичные дошкольники: непосредственные, эмоциональные, не умеют руководствоваться правилами поведения на уроке. В рамках ЗПР конституционного происхождения также рассматривают наследственно обусловленную частичную недостаточность таких функций, как праксис (способность выполнять целенаправленные движения), гнозис (способность узнавать предмет), зрительная и слуховая память, речь, которые лежат в основе формирования сложных межанализаторных навыков, таких как рисование, чтение, письмо, счет и т. д. В большинстве случаев такую форму ЗПР называют конституционно обусловленной [15].

2. Соматическая форма ЗПР обусловлена хроническими соматическими заболеваниями внутренних органов ребенка – сердца, почек, печени, легких, эндокринной системы. Психическое развитие тормозится, прежде всего, устойчивой астенией, которая снижает общий физический и психический тонус ребенка, делает его вялым, нерешительным, безынициативным, капризным, робким, невосприимчивым к различным поражениям.

К негативному влиянию самой болезни часто добавляется и негативное влияние условий воспитания. Поскольку дети растут в условиях режима, их оберегают, гиперопекают, у них затруднено формирование положительных качеств личности, круг их общения ограничен, недостаточность сенсорного опыта отражается на пополнении представлений об окружающей среде.

3. Психогенно обусловленная форма ЗПР связана с неблагоприятными условиями воспитания, которые ограничивают или искажают стимуляцию психического развития ребенка на ранних этапах его развития. И.И. Мамайчук утверждает, что многочисленные наблюдения за развитием детей показывают, что ЗПР может возникнуть в результате дефицита общения в раннем детстве. Часто этот тип ЗПР возникает у детей, воспитывающихся родителями с психическими расстройствами. Постоянные запугивания, наказание подавляют ребенка, снижают его психический тонус и тем самым приводят к ЗПР. В зависимости от индивидуальных особенностей психики ребенка возникают различные типы эмоционального реагирования: у одних детей наблюдаются агрессивность, непоследовательность, необдуманность и импульсивность действий, у других - нерешительность, плаксивость, различные страхи [10].

Если при воспитании ребенка у взрослых преобладает гиперопека, то отмечается иной тип развития личности. Такой ребенок плохо владеет навыками самообслуживания, капризен, нетерпелив, не приучен к сопереживанию и самоограничению. Эффективность педагогической работы при этом типе ЗПР, прежде всего, связана с возможностью перестройки

неблагоприятной семейной атмосферы.

4. Церебрально-органическая форма ЗПР.

Это самая распространенная и самая тяжелая форма ЗПР у детей, связанная с поражением головного мозга и вызывающая наиболее выраженные нарушения эмоционально-волевой и познавательной деятельности в целом. При такой форме у ребенка задерживается формирование всех ведущих видов деятельности, в том числе и учебной.

Каждая из указанных форм требует различной тактики обучения и воспитания. Одни формы задержки психического развития позволяют обучать ребенка в массовой школе, оказывая ему необходимую индивидуальную помощь. В других – успешное обучение ребенка может обеспечить специальная школа или класс.

1.3. Проблема формирования связной речи у детей с задержкой психического развития

В первые годы жизни ребенок овладевает речью, которая обеспечивает общение, взаимопонимание, взаимодействие с другими людьми вообще и ближайшим окружением в частности.

Овладение связной речью – важная составляющая общей речевой культуры дошкольника. Благодаря связной речи дети имеют возможность высказывать свои впечатления, приобретают умение содержательно и грамотно выражать мысли. Владение навыками связной речи позволяет ребенку вступать в свободное общение со сверстниками и взрослыми, дает возможность получить необходимую ему информацию, а также передать накопленные знания и впечатления об окружающем мире.

Связная речь имеет чрезвычайное значение для интеллектуального развития и самосознания ребенка, она положительно влияет на

формирование таких его важных личностных черт, как коммуникабельность, доброжелательность, инициативность, креативность, компетентность.

Особое значение речевое развитие приобретает для детей с ЗПР. Согласно данным В.А. Ковшикова, у детей этой категории наиболее распространенными нарушениями речи является нарушение звукопроизношения, импрессивного и экспрессивного видов речи. Импрессивная речь характеризуется недостаточностью дифференциации восприятия речевых звуков и непониманием содержания отдельных слов. Экспрессивной речи этих детей свойственно нарушение звукопроизношения, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие аграмматизмов. Во многих случаях у детей присутствует общее недоразвитие речи [7].

Причинами недостатков звуковосприятия и звукопроизношения является недоразвитие звукового восприятия и расстройств артикуляции: нарушение фонематического развития проявляется через несформированность фонематического анализа и синтеза.

У детей дошкольного возраста с ЗПР заметно выражено недоразвитие лексической стороны речи. Характерной чертой словарного запаса М.С. Певзнер называет его обеднение и неточность. Особенности словаря является отражение ограниченных свойств и закономерностей окружающей действительности. Усложнен процесс овладения обобщающими понятиями, познавательными признаками предметов. Особенности лексики детей проявляются и в недостаточной сформированности синонимических и антонимических средств языка [15].

Значительное недоразвитие наблюдается в процессе словоизменения, словообразования и синтаксической структуры предложения. При усвоении словоизменений глаголов наблюдается нарушение дифференциации глаголов в единственном и множественном числе, во времени, в роде. Многие осложнения вызывает овладение прилагательными: дети не различают род,

падеж этих слов в предложении.

Значительные трудности наблюдаются в развитии связной речи. Так, пересказы сказок, рассказов являются наиболее доступной формой речевой деятельности для детей с ЗПР. Однако лишь небольшая часть дошкольников с помощью взрослых может достичь уровня детей с нормальным развитием. Большинство детей с ЗПР имеют значительные трудности в пересказах. Они уменьшают объем текста, нарушают связи между частями, делают повторы, паузы.

Наличие серии сюжетных рисунков активизирует речевую деятельность детей с ЗПР. Однако, они быстро устают, отвлекаются, что отражается на качестве связных высказываний. Большинство детей не понимает связи между отдельными рисунками, не устанавливает причины и последствия поступков персонажей, мотивы их деятельности. Не соотносят последовательность частей с предыдущим содержанием. Некоторые дети называют только отдельные изображенные на рисунках объекты.

Рассказ по одному сюжетному рисунку у детей с ЗПР значительно ниже по качеству от рассказов детей нормы. Последние правильно и самостоятельно выделяют компоненты изображенной ситуации, устанавливают пространственные, временные и причинно-следственные зависимости, создают полную модель ситуации, правильно и последовательно характеризует ее.

И.П. Носенко отмечает, что у детей с ЗПР рассказы по рисунку малы по объему, в них неполно описана изображенная ситуация. Большинство из них не могут сделать связное описание рисунка даже при значительной помощи взрослого, а у части детей с ЗПР рисунок служит лишь толчком для описания второстепенных ситуаций. В их рассказах много повторов, описаний, или они очень короткие. Таким образом, у детей с ЗПР наблюдаются существенные нарушения в программировании текста, неумение с помощью речи воспроизвести замысел, заложенный в речевом и в рисуночном сюжете

[13].

Формирование связной речи ребенка невозможно рассматривать без учета особенностей его общего развития. Речь дошкольников с ЗПР формируется и развивается значительно медленнее по сравнению с их сверстниками с нормальным развитием. У детей с ЗПР отмечается значительная неоднородность нарушенных и сохранившихся звеньев психического развития, что является проблемой в процессе формирования речевой активности. Связная речь дошкольников с ЗПР имеет следующие недостатки:

- несформированность грамматического строя речи;
- недостаточность словообразовательных процессов;
- связные высказывания короткие;
- отличаются непоследовательностью, даже если ребенок передает содержание знакомого текста;
- состоит из отдельных фрагментов, логически не связанных между собой;
- неспособность грамматически правильно построить распространенные предложения;
- недостаточный словарный запас;
- бедная диалогическая речь: неспособность грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить краткий или развернутый ответ;
- трудности в построении монолога: например, сюжетный или описательный рассказ на предложенную тему, пересказ текста своими словами;
- отсутствие логического обоснования своих утверждений и выводов;
- отсутствие навыков культуры речи: неумение использовать интонации, регулировать громкость голоса и темп речи и т.д.

1.4. Роль игры в развитии связной речи дошкольников

Игра – это не просто развлечение, это творческий, вдохновенный труд ребёнка, это его жизнь. В процессе игры ребёнок познаёт не только окружающий мир, но и себя самого, своё место в этом мире. Играя, малыш накапливает знания, осваивает язык, общается, развивает мышление и воображение. Джанни Родари утверждал, что «именно в игре ребёнок свободно владеет речью, говорит то, что думает, а не то, что надо. В игре нет схем и правильных образцов, ничто не сковывает ребёнка. Не поучать и обучать, а играть с ним, фантазировать, сочинять, придумывать – вот что необходимо ребёнку». Игра – это творческая деятельность, имеющая внутреннюю мотивацию. Игра нравится самому играющему, она – самоцель, и поэтому выбирается свободно, «по наитию».

Умение играть – это особая область искусства бытия, сочетающего в себе способность к комбинированию, преобразованию и творческому осмыслению действительности. Игра необходима ребёнку, как воздух, как вода, как пища для ума и сердца, как действенный и творческий процесс, формирующий интересы ребёнка, создающий его личность. Интерес рождается там, где есть место удивлению. Удивление – это всегда встреча с неожиданным, загадочным, таинственным. Интересы ребёнка тесно связаны с верой в чудо. Нет ничего прекраснее, чем мир таинственного, в котором ребёнок вступает с замираньем сердца. В этом мире его подстерегают в «чистом» виде добро и зло, прекрасное и безобразное. Но ещё важнее то, что в этом мире ребёнок ничем не скован: никакими предрассудками, правилами, законами. Там он всесилен и всемогущ. И это ощущение безграничного могущества полнее и точнее отражает его сущность, чем самая «точная» научная теория человеческих способностей, объясняющая нам, что человек может, а что ему недоступно. Лишая ребёнка тайны, сказки, чуда, мы оказываем ему «медвежью услугу», так как, отвергаем его безумные

гипотезы и переводим тему разговора на язык реальных, «земных» фактов. Стремление взрослых ввести ребёнка в мир рациональный, практической жизни, лишит его игры, сказки, фантазии формирует у него чувство ущербности, блокирует развитие целостного познания, творческого воображения, речевой и интеллектуальной активности. Играя, ребёнок познаёт мир, удивляясь его полноте и многообразию. Нет более важной задачи в искусстве воспитания, чем сохранение удивлённого взгляда ребёнка на мир.

От уровня развития игры в значительной мере зависит развитие мышления, воображения и речи. Играя, ребёнок заменяет отсутствующие объекты предметами-заместителями, иногда даже воображаемыми. И это не просто игра, это становление функции замещения, с которой ребёнок в последующем будет встречаться постоянно. В игре он учиться планировать и регулировать свои действия, а также действия партнёров по игре. Но чтобы игра стала действительно развивающей для малышей, его надо учить играть – сначала просто оперировать игрушками, подражая реальным действиям, их логике, их последовательности. Потом, когда ребёнок уже умеет самостоятельно действовать, осваивать науку сюжетно-ролевой игры, разыгрывать целые сюжеты, в которых главное – отражение отношений между людьми. На этом этапе действия уже могут стать чисто символическими, а реальные предметы заменяться другими, с помощью которых можно изображать нужное действие, а в дальнейшем и вовсе лишь словом, обозначающим действие. Когда ребёнок пройдёт весь этот игровой путь, он приобретёт очень многое, значительно продвинувшись в своём развитии. Сначала формируются и осмысливаются сами действия с предметами, потом – отношения между людьми, окружающими ребёнка, их взаимозависимость, собственное место ребёнка в этих взаимоотношениях. Дальше – нравственные нормы, этическая сторона взаимоотношений, нормы и способы общения, эмоциональный отклик на плохое и хорошее. Нужно

также учить малыша рисовать, лепить, вырезать, наклеивать, конструировать, ведь продуктивные виды деятельности оказывают своё специфическое влияние на развитие детской речи. Учёные давно заметили, что речь и ручные действия очень тесно связаны между собой, а рисование есть особая – «графическая» – речь, успешное освоение которой является важнейшей предпосылкой овладения письменной речью в период школьного обучения.

Игра – есть особая форма общения, сотрудничества, содружества, которая выводит интересы ребёнка на более высокий уровень – на уровень мыслящей, творческой личности. Наблюдение за поведением ребёнка во время игры очень многое может поведать взрослому об индивидуальности ребёнка и предоставить возможность направить воспитательные усилия в нужное русло.

К четырём годам у детей впервые отмечается пристрастие к лингвистическим играм – играм в слова. Это естественное желание ребёнка необходимо всячески поощрять, так как приобщение к словесному творчеству активизирует потребность в выражении собственных мыслей словами, понятными для окружающих; способствует формированию у него множества ценных человеческих качеств, таких, как изобретательность, наблюдательность, жизнерадостность, компетентность, общительность и т.п. Не следует думать, что малыш сразу же начнёт использовать морфологически, грамматически и синтаксически правильные формы и конструкции, свойственные речи взрослых: это происходит постепенно и длительно, но освоение их осуществляется самозабвенно и творчески.

Лингвистические игры во всех их многообразии и игры, основу которых составляют вербальные формы коммуникации: подвижные со словесными приговорами, музыкальные, театрализованные (подражания, пантомимы, драматизации, режиссёрские, фантазии, представления, имитации, образные и т.п.), сюжетно-ролевые, настольно-печатные и другие, – способствуют становлению разнообразных сторон речевой деятельности

ребёнка. Именно благодаря им, у малыша происходит становление культуры речи и общения: формируется интонационно-динамическая выразительность речи, ее темпо-ритмические качества, чёткость произношения каждого слова, правильность ударений в словах, грамотность, ясность, умение верно формулировать свою мысль, чтобы быть понятым другими: развиваются диалогическая и монологическая речь; обогащается словарный запас; формируются предпосылки письменной речи, и, что самое главное, участие в таких играх стимулирует речевую активность ребёнка. Но ни в коем случае игровая деятельность не должна целиком подменяться речью и подавать эмоции ребёнка. Если в процессе общения мы забываем о его эмоциональной стороне, делаем речь самоцелью, то потребность в общении постепенно угасает, а сама речь перестаёт быть опорой мысли и чувства. Поэтому, используя лингвистические игры, как средство организации общения и совместной деятельности, сотворчества ребёнка и взрослого, мы должны чутко следить за настроением малыша, хорошо знать и учитывать его речевые возможности. Там, где ребёнок не может найти подходящего слова, надо сочетать речевые и неречевые средства общения – жесты, мимику, пластику.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация исследования связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития

В ходе практической части работы нами было организовано и проведено исследование связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития.

Исследование было организовано с 16.09.2019 по 26.10.2019 на базе МБДОУ №123.

Для проведения исследования при формировании группы учитывались:

1. Возраст испытуемых (6-7 лет),
2. Характер дефекта (задержка психического развития).

На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами и родителями, наблюдений за детьми были получены следующие данные об испытуемых, вошедших в состав группы:

- в данную группу входили 7 мальчиков и 8 девочек;
- 13 детей 6-ти лет и 2 детей 7-летнего возраста;
- по данным медицинского заключения у всех дошкольников имеется диагноз ЗПР;
- у 10 детей уровень познавательного развития ниже возрастной нормы, у 4 детей уровень познавательного развития незначительно ниже возрастной нормы, у 1 детей уровень познавательного развития близок к норме.

Данные наблюдений за детьми показали недостаточное развитие памяти, внимания, познавательной деятельности, мыслительных операций. Детям с ЗПР присуще недостаточное развитие координации движений; общей, тонкой и речевой моторики.

Для исследования уровня развития связной речи мы применили тестовую методику диагностики устной речи дошкольников, описанную в работах Р.И. Лалаевой и Т.А. Фотековой.

Исследование связной речи состояло из трех заданий.

1. Задание: Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Ежик» (три картинки). (Приложение 1)

Детям предлагалась следующая инструкция: посмотри на эти картинки, постарайся разложить их по порядку и составь рассказ.

Оценка проводилась по нескольким критериям.

1) Критерий смысловой целостности:

5 баллов – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности;

2,5 балла – допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие соединительных звеньев;

1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, или рассказ не завершен;

0 баллов – отсутствует описание ситуации.

2) Критерий лексико-грамматического оформления высказывания:

5 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств;

2,5 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление;

1 балл – встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены, неадекватное использование лексических средств;

0 баллов – рассказ не оформлен.

3) Критерий самостоятельности выполнения задания:

5 баллов – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ;

2,5 балла – картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно;

1 балл – разложение картинок и составление рассказа по наводящим вопросам;

0 баллов – невыполнение задачи даже при наличии помощи.

2. Задание «Пересказ текста» (Приложение 2).

Цель: выявить уровень развития связной монологической речи детей.

Инструкция: ребенку предлагается прослушать небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. Текст прочитывается дважды, в медленном темпе; перед повторным чтением дается установка на составление пересказа. По окончании текста ребенка просят пересказать то, что он запомнил.

Для оценки мы приняли следующие показатели: понимание текста, структурирование текста, лексика, грамматика и связность речи.

Каждый показатель оценивается отдельно. Самая высокая оценка воспроизведения текста – 10 баллов; 2 балла – правильное воспроизведение; 1 балл – незначительное отклонение от текста, отсутствие грамматических ошибок, длительных пауз, небольшое количество подсказок; 0 баллов – неверное воспроизведение, нарушение структуры текста, бедность лексики, многочисленные паузы, необходимость в подсказках.

Выводы о высоком уровне развития:

10 баллов – высокий уровень;

более 5 баллов – средний уровень;

Менее 5 баллов – низкий уровень

3. Задание составление описательного рассказа о предмете.

Критерий оценки:

Высокий уровень – рассказ состоит из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развернутостью, употребляются различные виды синтаксических конструкций – 4 балла.

- Уровень выше среднего – рассказ состоит главным образом из простых и сложносочинённых предложений; имеются грамматически правильные предложения, однако средства синтаксической связи представлены эпизодически – 3 балла.

- Средний уровень – рассказ краткий, состоит из простых предложений, а также дефектных синтаксических конструкций, средства синтаксической связи ограничены – 2 балла.

- Уровень ниже среднего – рассказ очень краткий, состоит преимущественно из неправильных предложений, отсутствуют средства синтаксической связи между ними – 1 балл.

- Низкий уровень – рассказ отсутствует, вместо него воспроизводится несколько дефектных, фрагментарных предложений – 0 баллов.

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования

После обработки полученных данных в соответствии с предложенными критериям мы получили результаты, которые представлены ниже.

Таблица 1

Результаты составления рассказа по серии сюжетных картинок

Уровни	Составление рассказа по сюжетным картинкам	
	Количество детей	% успеваемости
Относительно высокий	3	20%
Средний	6	40%
Низкий	6	40%
Всего	15	100%

Анализ полученных данных показал, что при составлении рассказа по сюжетным картинкам результаты 3 дошкольников соответствуют относительно высокому уровню успешности (20% от общего числа детей),

среднему уровню – 6 детей и низкому уровню 6 детей, что составляет соответственно 40% и 40%.

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы обнаружили, что при составлении рассказа по сюжетным картинкам у многих детей с ЗПР наблюдалось искажение ситуации, а также неправильное воспроизведение причинно-следственных связей. В большинстве случаев проявлялась стереотипность оформления высказывания. Часто дети ограничивались перечислением действий, изображенных на картинках. В некоторых случаях дети неправильно раскладывали картинки.

Оценки пересказа детей записаны и проанализированы в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования пересказа в экспериментальной группе

Дети	Понимание теста	Структурирование текста	Лексика	Грамматика	Связность речи	Кол-во баллов
1	1	1	1	1	0	4
2	1	0	1	1	0	3
3	2	1	1	1	1	6
4	1	1	1	0	1	4
5	2	2	1	1	1	7
6	1	1	1	0	0	3
7	2	1	1	1	1	6
8	1	1	1	1	1	5
9	2	2	1	1	1	7
10	1	1	1	1	1	5
11	1	1	1	0	0	3
12	1	1	1	1	0	4
13	1	1	1	1	0	4
14	1	2	0	0	1	4
15	1	1	1	1	1	5

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что

относительно высокому уровню не соответствует связная монологическая речь ни у одного ребенка группы, 7 дошкольников (47%) продемонстрировали средний уровень развития монологической речи, у 8 дошкольников (53%) низкий уровень развития связной монологической речи.

Особые трудности в ходе выполнении работы вызвали задания на правильное употребление грамматических конструкций и связность пересказа, длительные паузы.

Таблица 3

Результаты составления описательного рассказа о предмете

Уровни	Составление описательного рассказа о предмете	
	Количество детей	% успеваемости
Относительно высокий	-	-
Выше среднего	3	20%
Средний	3	20%
Ниже среднего	6	40%
Низкий	3	20%
Всего	15	100%

Анализ полученных данных показал, что при составлении описательного рассказа о предмете результаты 3 дошкольников соответствует уровню выше среднего и 3 дошкольников среднему уровню, что составляет 20% и 20% успешности от общего количества детей, 6 дошкольников – ниже среднего уровня (40% успешности), 3 дошкольников – низкому уровню (20% успешности).

Обобщив результаты исследования, мы вывели средний бал по каждому уровню.

Таблица 4

Оценка сформированности различных типов связных высказываний у детей

Вид задания	Группа		
	Относительно высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1. Составление рассказа по серии сюжетных картинок	3	6	6
2. Пересказ	-	7	8
3. Составление описательного рассказа о предмете	-	6	9

Наглядно итоги исследования представлены на рисунке 1.

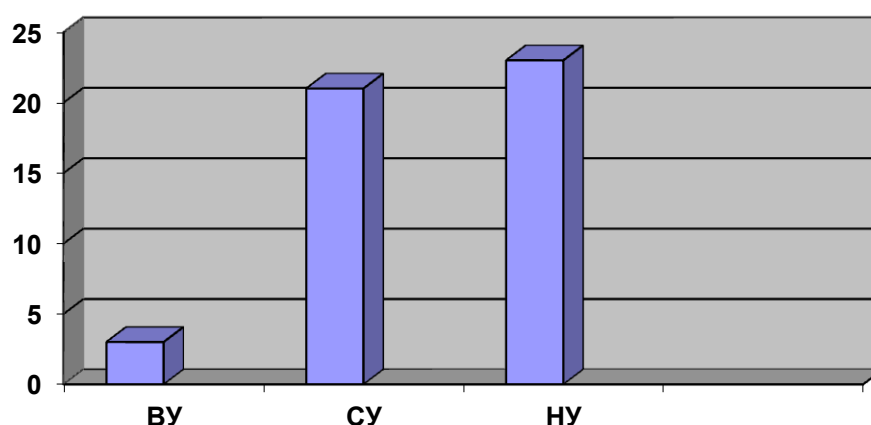


Рис. 1. Результаты исследования состояния развития связной речи в группе на констатирующем этапе

Проведенное обследование показало, что для детей самым сложным по сравнению с другими видами работ оказалось задание на составление описательного рассказа. Это можно объяснить тем, что без готового речевого образца и конкретного плана, детям сложно удержать в памяти и заострить свое внимание на моментах, присущих именно рассказу-описанию, которые включают в себя порядок изложения материала (рассказ сначала об основных свойствах и признаках предмета, затем о менее значимых и т.д.).

Затруднения дети с ЗПР испытывали также и в рассказах по серии

сюжетных картинок. Даже с учетом того, что присутствовала наглядная опора в виде серии картинок, им было сложно последовательно, развернуто, грамотно составить рассказ.

Более или менее благоприятную картину можно наблюдать в пересказах детей. Это можно объяснить подготовительной работой и наличием речевого образца. Но, тем не менее, детям с ЗПР было сложно грамотно воспроизвести предложенную сказку.

Экспериментальные данные показали, что результаты выполнения задания детьми с ЗПР соответствуют низкому уровню. Данные показатели говорят о наличии определенных трудностей, испытываемых детьми изучаемой категории при выполнении заданий на составление рассказов, а также – об особенностях формирования связной речи у детей с ЗПР.

2.3. Рекомендации по развитию связной речи у дошкольников с задержкой психического развития

В исследуемой группе наиболее существенные трудности у детей возникли в ходе составления описательного рассказа. В связи с этим считаем целесообразным проведение комплекса занятий по составлению рассказа на основе дидактического материала (серии сюжетных картинок).

При проведении занятий по формированию связной речи на основе рассказа по серии сюжетных картинок мы предлагаем учитывать следующие методические принципы:

1. Постепенное усложнение речевого материала

2. Постепенная активизация детей

3. Исключение, особенно на первых порах, отрицательной оценки деятельности детей. Акцентирование внимания на их успехах и достижениях с целью повышения речевой активности.

4. Определенная последовательность опроса детей при рассказывании. Сначала вызываются дети с более высоким уровнем развития связной речи, потом с менее высоким уровнем.

Еще одним эффективным направлением является использование инновационных методик, технологий, приемов. Учитывая тот факт, что на современном этапе набирает популярность теория «сенсорной интеграции», разработанная западным психологом, специалистом по детскому развитию Джин Айрес, мы предлагаем использование сенсорных книг.

Использование сенсорной книги позволяет изменить способы передачи детям информации для запоминания, повышает эффективность уровня речевого развития (связности, последовательности, развернутости речевого высказывания) детей дошкольного возраста.

По определению В.В. Коноваленко, рассказ – самостоятельно составленное развернутое изложение какого-либо факта, события – более сложная деятельность, чем пересказ. Серьезной задачей является систематизация материала, изложение его в нужной последовательности, по плану, составленному воспитателем [8].

ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР С ПОМОЩЬЮ ПОДВИЖНЫХ ИГР

3.1. Цель, задачи и организация логопедической работы по развитию связной речи

Результаты проведенного обследования связной речи детей с задержкой психического развития подтвердили необходимость дополнительной коррекционно-логопедической работы по устранению выявленных недостатков в развитии связной речи.

Целью логопедической работы является коррекция недостатков развития связной речи у дошкольников с задержкой психического развития с помощью подвижных игр.

В соответствии с целью были выделены коррекционные задачи по развитию связной речи:

1. Подбор материала по формированию и закреплению лексико-грамматических категорий;
2. Формирование умений анализировать текст, выделение смысловых звеньев, составление плана и пересказа по плану;
3. Формирование правильного лексического и грамматического оформления речевого высказывания;
4. Обучение анализу, планированию, построению, композиционному оформлению самостоятельных речевых высказываний.

Основными направлениями работы является:

1. Работа над совершенствованием речи с помощью подвижных игр;
2. Работа по развитию познавательной деятельности;

3. Работа на развитие физических качеств: ловкости, координации, согласованности движений, переключения с одного движения на другое, быстроты.

Коррекционно-логопедическая работа строится на следующих принципах:

1. Принцип свободы говорит о том, что занятия не могут быть обязательными или принудительными. Они должны строиться только на интересе самих детей.

2. Принцип взаимодействия рассматривается на нескольких уровнях: а) на уровне взаимоотношения между взрослым и ребенком:

- взаимодействие как взаимное творчество педагога и ребенка;
- взаимодействие участников деятельности;

б) на уровне взаимодействия задач на разных стадиях формирования выразительного образа.

3. Принцип игровой цели материала с учетом возрастных особенностей ребенка.

4. Принцип рациональной и эффективной подачи материала:

- а) постепенность;
- б) системность и обобщенность предлагаемого детям материала.

5. Принцип сочетающихся в процессе обучения самовоспроизводящихся и творческих типов заданий.

6. Принцип принятия сведений возрастной и психологической особенности детей дошкольного возраста.

Экспериментальное обучение проводилось в период с 28.10.2019 по 28.02.2020 г. на базе МБДОУ детского сада № 123 г. Пензы.

В обучении принимали участие 15 детей возраста 6-7 лет.

Коррекционная работа, направленная на развитие связной речи, проходила два раза в неделю в групповой форме. Длительность занятий

составляло 20-30 минут и включало в себя комплекс развивающих заданий, упражнений, игр.

Логопедическая работа включала несколько этапов:

1. Подготовительный: на данном этапе проходила работа на составление высказываний по наглядному представлению;
2. Основной: на данном этапе проводилась работа по составлению рассказа-описания, а также обучение описанию предметов;
3. Заключительный: проводилась работа на обучение рассказыванию с элементами творчества.

3.2. Содержание работы по формированию связной речи с использованием подвижных игр

На подготовительном этапе проводилась работа на составление высказываний по наглядному представлению.

Задачи подготовительного этапа:

1. Обогащение словарного запаса;
2. Развитие восприятия, памяти и внимания.

Сначала отработывалось умение составлять отдельные словосочетания по наглядной модели. Проводилась игра: «Веселый мешочек», в котором представлены игрушки. Дети по очереди подходят к логопеду, опускают руку в мешок, нащупывают предмет и описывают его словосочетанием. Например: «круглое как яблоко». Логопед изначально показывает пример. Далее добавлялись подвижные движения. Дети достают из «Веселого мешочка» животных, называют его и изображают. Например: это заяц, он прыгает.

Следующая игра была на развитие внимания и называлась «Кто быстрее всех увидит». Суть игры заключается в том, что логопед называет

определенный предмет, который детям необходимо было найти. Например: корзина с ягодами, грибами и т.д. Инвентарь располагается в разных частях комнаты.

Далее проводилась игра: «Назови слово и пройди».

Логопед показывает предмет на фишке, а дети называют как можно больше слов, обозначающих действие данного предмета. Например: Солнце весной (*что делает*) греет, светит, сияет, ласкает, согревает). Те ребята, которые назвали слово, переходят на сторону логопеда.

После чего проводилась логопедическая работа на составление простого нераспространенного предложения. При необходимости логопед помогает детям с помощью дополнительных вопросов, указаний, пояснений.

Игра: «Покажи и пройди» похожа на предыдущую, при этом предполагает больше активных движений.

Логопед показывает карточку с действием, ребенку необходимо назвать это действие и показать его. После этого он проходит на сторону логопеда. Например, выпала фишка с зайцем, дети озвучивают: «Это заяц, он прыгает», после чего необходимо изобразить это действие.

После закрепления умения составлять с помощью наглядного материала, простое нераспространенное предложение, началась работа на составление распространенного предложного и беспредложного предложения.

Для этого использовалось упражнение: «Куда покатился мяч?». Логопед дает пример, после чего дети повторяют. Логопед перемещает мяч под разные предметы, а дети называют, подо что закатился мяч. (Под стул, под стол, под шкаф, под кровать и т. д.). Например: «Мяч закатился под стул». Тот, кто правильно произнес предложение, становится обладателем мяча, выбирает сам куда закатить мяч.

На основном этапе проводилась работа по составлению рассказа-описания.

Задачи основного этапа:

1. Обучение составлять рассказ
2. Формирование грамматически правильной речи, развитие фразовой речи, обогащение словаря.

В первую очередь проводилась логопедическая работа по обучению рассказывания по картинкам.

Занятие по разным видам картин включает ряд таких элементов как: подготовка детей к восприятию содержания картин; разбор содержания картин; обучение детей составлять рассказ; анализировать детские рассказы.

При логопедической работе на рассказывание по картине применяют следующие методические приемы: образец рассказа педагога по картине или ее части, направляющие вопросы, предваряющий план рассказа, составление рассказов по фрагментам картины, коллективное составление рассказа детьми.

Коррекционно-логопедическая работа на занятии по картинам включает в себя: формирование грамматически правильной речи, развитие фразовой речи, обогащение словаря, проводимая с учетом особенностей конкретного картинного материала в соответствии с задачами каждого периода обучения.

Говоря в целом, данные виды занятий способствуют формированию связной монологической речи дошкольников.

В первую очередь проводились такие упражнения, где необходимо было назвать место по описанию. Пример: Где хранится посуда, где растет много деревьев, где хранятся игрушки. Логопед задает различные вопросы, а дети отвечают, что это за место. После этого добавляются активные движения. Детям предлагалось подойти к месту, которое озвучивает логопед. Например: игровая комната, кухня и т.д.

Далее детям было предложено упражнение на узнавание предмета по его описанию: круглая, как блин, а сбоку – ручка длинная (сковорода).

Второй частью основного этапа является обучение описанию предметов.

Задачами второго этапа основной части являются:

1. Формировать умения выделять существенные признаки и основные части предметов;
2. Формировать обобщенные представления о построении рассказа-описания предмета;
3. Овладеть языковыми средствами, необходимыми для составления описательного рассказа.

В первую очередь проводились такие упражнения как: узнать предмет по его описанию, сравнить предмет по основным признакам, составить словосочетание и предложение с опорой на зрительное и тактильное восприятие предмета.

Занятия по описанию предметов, развития у детей грамматически правильной речи включает: систематическое упражнение в правильном употреблении словоформ; усвоение детьми практических навыков словоизменения; упражнение для правильного построения предложений; активизация и обогащение словарного запаса; формирование навыков контроля за построением высказываний.

В начале коррекционной работы по составлению описательного рассказа можно использовать ряд схем, которые помогут ребенку поддерживать структуру.

Первым упражнением являлось: «Опиши овощи и фрукты». Схемы направляют внимание ребенка на обозначение формы, цвета, запаха, сочности, вкуса описываемых овощей или фруктов. После того, как дети описали овощи и фрукты, им предлагалось найти по всей комнате и собрать их в корзину. Тот ребенок, который собрал больше всех фруктов и овощей, выигрывает.

Второе задание похоже на первое и называется: «Расскажи о своем домашнем животном». Детям предлагался план рассказа, напоминающий каждому ребенку последовательность и характер частей, из которых должен состоять рассказ. В данном задании план состоит из следующих пунктов:

1. Внешний вид животного;
2. Какую пользу приносит животное человеку;
3. Чем питается животное;
4. Где оно живет;
5. Как называются детеныши;
6. Как животное подает голос.

Каждый пункт начинает рассказывать новый ребенок, после того, как предыдущий передаст эстафету. Детям необходимо было описать животное по одному из пунктов, после этого добежать до стула, который расположен в конце комнаты, оббежать его и вернуться обратно. После этого следующему игроку передается мячик, и он начинает описывать животное по следующему пункту.

Далее проводилась игра: «Зоопарк».

Цель: развитие умения строить рассказ-описание с опорой на картинку.

Ход игры. Дети садятся в круг, получая по картинке, не показывая их друг другу. Каждый должен описать своё животное, не называя его, по такому плану:

1. Внешний вид;
2. Чем питается;
3. Изобразить животное.

Для игры используются "игровые часы". Вначале крутят стрелку. На кого она укажет, тот начинает рассказ. Затем вращением стрелки определяют, кто должен отгадывать описываемое животное, после чего изобразить его.

Далее была проведена игра: «Составим рассказ вместе».

Логопед направляет внимание детей на составление начала рассказа с помощью опорных предметных картинок, затем стимулирует их к самостоятельному, творческому придумыванию окончания рассказа. При затруднениях детей логопед помогает им с помощью различных вопросов.

Рассказ детей сопровождается действиями. Например: дети составляют рассказ о том, как мальчик Саша зимой собирается на горку, изображая как он надевает куртку, сапоги, шапку, берет с собой ледянку, открывает и закрывает дверь и т.д.

Следующее упражнение: «Попробуй как я».

На столе разложены различные предметы (зубная щетка, карандаши, тетрадь, игрушки) для составления рассказа о них. Логопед показывает пример: Это розовая щетка. Каждый день по утрам и вечерам я чищу зубы, чтобы они были здоровыми и белыми. После чего каждый ребенок группы подходит и пытается по образцу составить рассказ, а логопед помогает при необходимости. После чего необходимо изобразить данное действие. Например, если выпала картинка или предмет с граблями, лопатой, метлой, то ребенку необходимо показать эти действия, при этом остальные участники группы повторяют за ним.

С помощью данных упражнений детей готовят к самостоятельному составлению рассказов типа описания и повествования, также в них включаются и отдельные элементы рассуждения. Дети начинают понимать задания: составить рассказ, описать предмет, рассказать о предмете и тд.

Следующий этап является заключительным. На данном этапе проводилось обучение рассказыванию с элементами творчества.

Задачи заключительного этапа:

1. Развитие монологической речи;
2. Развитие наглядно-образного и словесного мышления.

Рассказывание с элементами творчества максимально приблизит дошкольника к тому уровню монологической речи, который потребуется ему в дальнейшей школьной деятельности.

При составлении творческого рассказа предполагается уметь связно и последовательно отобразить в речи те или иные события, а также предполагается наличие у детей представлений о некоторых правилах построения рассказа-сообщения.

Такие виды занятий поспособствуют повышению уровня речевого развития. Речь детей станет более осознанной и более произвольной, т.к. данные задания потребуют не только наглядно-образного, но и словесно-логического мышления. Ребенок овладевает языковыми средствами, на основе которых возможно построение связных, законченных высказываний.

Конспект занятия по обучению рассказыванию с элементами творчества на тему: «Зимние забавы».

Цель: Составление рассказа с элементами творчества.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- обучать детей полно и точно отвечать на поставленные вопросы;
- обучать составлению рассказа по опорным картинкам.

Коррекционно-развивающие:

- развивать память, внимание, воображение.

Коррекционно-воспитывающие:

- воспитывать дружеские взаимоотношения.

Оборудование:

«Телевизор» - экран, проектор, фигурки детей, три снежных кома разного размера, готовый снеговик; сюжетные картинки с изображением зимних забав. Картинки с тремя героями: Буратино, Карандаш, Петрушка; картинки с изображением трех снеговиков. Магнитофон.

Ход занятия.

1. Организационный момент.

Психологическая разгрузка.

Логопед: - Ребята, возьмитесь за руки и закройте глаза. Мысленно подарите соседу справа частичку своей доброты, пожелайте крепкого здоровья, счастья, хорошего настроения. А теперь тоже самое пожелайте соседу слева. Откройте глаза. Я думаю, что у вас всех на душе стало легко и хорошо. Начнем наше занятие.

2. Введение в тему.

- Какое время года сейчас? (Зима)

- Скажем о зиме как можно больше слов, какая зима? (Снежная, холодная, морозная, суровая и т.д.)

- А снег какой? (Белый, холодный, пушистый, липкий и т.д.)

- Молодцы, ребята, очень много знаете слов о зиме, о снеге.

Как вы думаете, о чем мы будем говорить? (О зиме.)

3. Составление предложений по сюжетным картинкам.

Логопед: - Вы любите зиму? Скажите, почему вы любите зиму? А вам помогут картинки у вас на столах. Посмотрите на картинки и представьте, что это вы на прогулке. Расскажите, что вы делаете?

Ответы детей:

- Я катаюсь на лыжах с горы.

- Я с друзьями играю в хоккей.

- Я катаю свою сестренку на санках.

- Я леплю снеговика. И т.д.

После того, как дети называют то, чем любят заниматься, им нужно показать это действие. Например, если кататься на лыжах, то изобразить как они это делают, а остальные дети повторяют за ними данное движение.

Логопед: - Вот теперь скажите, почему вы любите зиму?

(Я люблю зиму, потому что можно кататься на санках. И т.д.). Далее дети изображают, как они катаются на санках, садятся на стулья и говорят, что делают далее.

4. Составление рассказа по опорным картинкам.

Логопед: Послушайте и отгадайте загадку.

Меня не растили, из снега слепили,
Вместо носа ловко вставили морковку.

Глаза - угольки, губы – сучки.

(Снеговик)

- Мы сейчас посмотрим фильм про ребят: Диму, Лилю и Азата, как они лепили снеговика. Вот только звука у нашего телевизора нет. Но я думаю, вы поможете мне рассказать о них.

На экране постепенно появляются картинки – фигурки детей и логопед начинает рассказ, а затем дети продолжают его, опираясь на вопросы логопеда.

Вопросы: - Что скатали Дима, Азат и Лиля из снега?

- Кого они слепили из них?

- Что еще ребята прилепили снеговику?

- Из чего сделали нос, глаза и рот?

- Что надели вместо шапки?

- Что дали снеговику в руки?

- Какой получился снеговик?

Логопед: - Вот какой получился интересный фильм про ребят. А как можно назвать его? (На экране выстраивается полноценный сюжет)

Дети предлагают свои варианты. Выбирается наиболее удачный.

Логопед: - А кто сможет рассказать весь фильм. Смотрите на экран и рассказывайте. А, вы, ребята, слушайте внимательно, вдруг он / она / что-нибудь пропустят.

Рассказ ребенка. Анализ его детьми.

Логопед: - Вам понравилось, как рассказывала Лена? Почему?

5.Динамическая пауза.

Снежный кролик.

Мы слепили снежный ком (Имитация лепки)

Ушки сделали на нем (Показ ушек пальцами)

И как раз вместо глаз (Поочередно пальцы)

Угольки нашлись у нас (Касаются большого)

Кролик белый, как живой! (Легкие прыжки на месте)

И с хвостом, и с головой.

За усы не тяни (Грозят поочередно)

Из соломинок они. (Каждой рукой).

6.Составление продолжения рассказа.

Логопед: - Ребята, скоро Новый год, а под Новый год происходят чудеса,

Что же произошло дальше с нашим снеговиком?

На доске выставляются предметные картинки: елочка, мешок с подарками, зайчик.

Логопед: - Закройте глаза и представьте себе, что могло произойти с нашим

Снеговиком?

Звучит тихая спокойная мелодия.

Рассказы 2-3 детей. Анализ рассказов детей.

- Чей рассказ получился интереснее?

7. Психогимнастика.

Дети изображают тающих снеговиков, грустных снеговиков, веселых снеговиков.

8. Упражнение на развитие зрительного внимания и логического мышления.

Логопед: Петрушка, Незнайка и Карандаш тоже слепили снеговиков.

Угадай, где чей снеговик?

Дети рассматривают картинки с изображением Петрушки, Незнайки, Карандаша и трех снеговиков. Определяют, где чей снеговик и объясняют свой выбор. После этого имитируют лепку снеговика.

После этого проводилась игра: «Снежки».

Из бумаги дети сворачивают снежки и бросают в ведро, пытаясь попасть.

9. Итог занятия.

Логопед: - О чем мы смотрели фильм? (Как ребята лепили снеговика).

- Мне понравилось, как вы рассказывали о зимних забавах. Я дарю вам этих снеговиков. Только я не успела их дорисовать и предлагаю это сделать вам. Но они должны быть похожи или на ваших любимых сказочных героев, или героев мультфильмов, или героев любимых телепередач.

3.3. Контрольный эксперимент

Для подтверждения эффективности коррекционной работы был проведен контрольный эксперимент в начале марта 2020 года. В данном эксперименте приняли те же дети, что и в экспериментальном изучении. Задания для контрольного эксперимента использовались такие же, как и в констатирующем эксперименте.

Критерии, которые лежат в основе анализа связной речи дошкольников с задержкой психического развития, были аналогичны второй главе.

Первое задание: Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Ежик».

С первым заданием на составление рассказа по серии сюжетных картинок «Ежик» до экспериментального обучения относительно высокий уровень показали 20 % (3) детей, а после обучения показатель увеличился и

составил 33% (5) детей. У данной категории детей минимальные ошибки при правильном воспроизведении причинно-следственных связей, наблюдается снижение стереотипности оформления высказывания. Дети уже не ограничиваются перечислением действий, изображенных на картинках, а проявляют инициативу в перечислении жизненных ситуаций, связанных с картинками. После экспериментального обучения не осталось ни одного ребенка, который неверно обозначил последовательность картинок.

Относительно средний уровень до экспериментального обучения показали 40 % (6) детей, а после обучения показатель повысился и составил 26% (7) от общего количества детей. В данной категории у детей наблюдается проявление стереотипности оформления высказываний, при этом дети в большинстве случаев самостоятельно составляют рассказ и в помощи взрослых не нуждаются.

Низкий уровень после экспериментального обучения показали 21 % (3) детей, при этом положительная динамика есть, ранее показатель составлял 40 % (6) детей. У данной категории детей остается искажение ситуации и без помощи взрослого выполнение задания сильно затрудняется. Необходимо направлять ребенка, используя вопросы, также требуется помощь и в правильном расположении последовательности картинок.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного эксперимента, можно увидеть положительную динамику в развитии монологической речи детей.

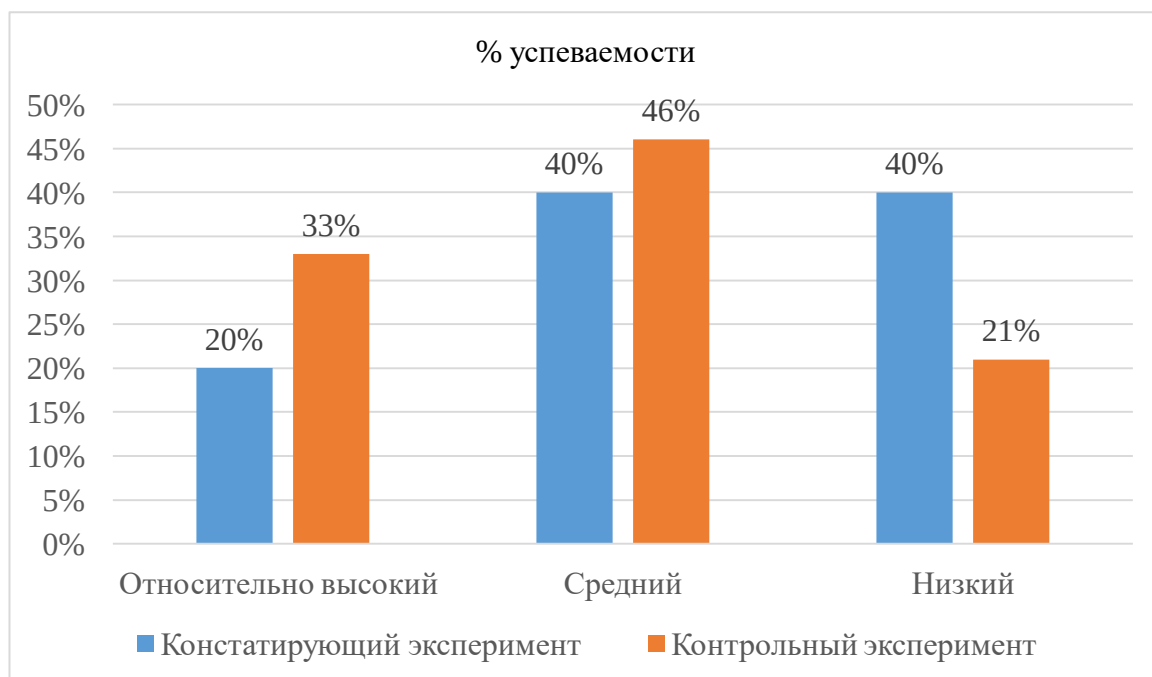


Рис. 2. Сравнительная диаграмма констатирующего и контрольного эксперимента по составлению рассказа по серии сюжетных картинок

Во втором задании: «Пересказ текста» в ходе исследования мы установили, что на высоком уровне в экспериментальной группе монологическая речь не развита ни у одного ребенка, а после контрольного эксперимента 13% (2) показали высокий уровень. У данной категории детей самая высокая оценка текста по сравнению с остальными детьми. Они правильно воспроизводят текст, придерживаясь структуры, при этом присутствуют грамматические ошибки, но по сравнению с остальными детьми они сведены к минимуму, а длительных пауз вовсе не наблюдается.

Среднему уровню ранее относилось 47% (7) дошкольников, а после контрольного эксперимента данный уровень присваивается 53% (8) дошкольникам, наблюдается положительная динамика в понимании текста, при этом не всегда выдержана структура текста, а также наблюдаются длительные паузы при пересказе текста.

Низкому уровню были отнесены 53% (8) дошкольников, после контрольного эксперимента значение снизилось и составило 33% (5) от общего числа детей. У данной категории детей отсутствует понимание

текста, либо оно поверхностное, не выдержана структура текста, наблюдаются длительные паузы при пересказе, требуется помощь взрослого. Особые трудности наблюдаются в правильном употреблении грамматических конструкций и связность пересказа.

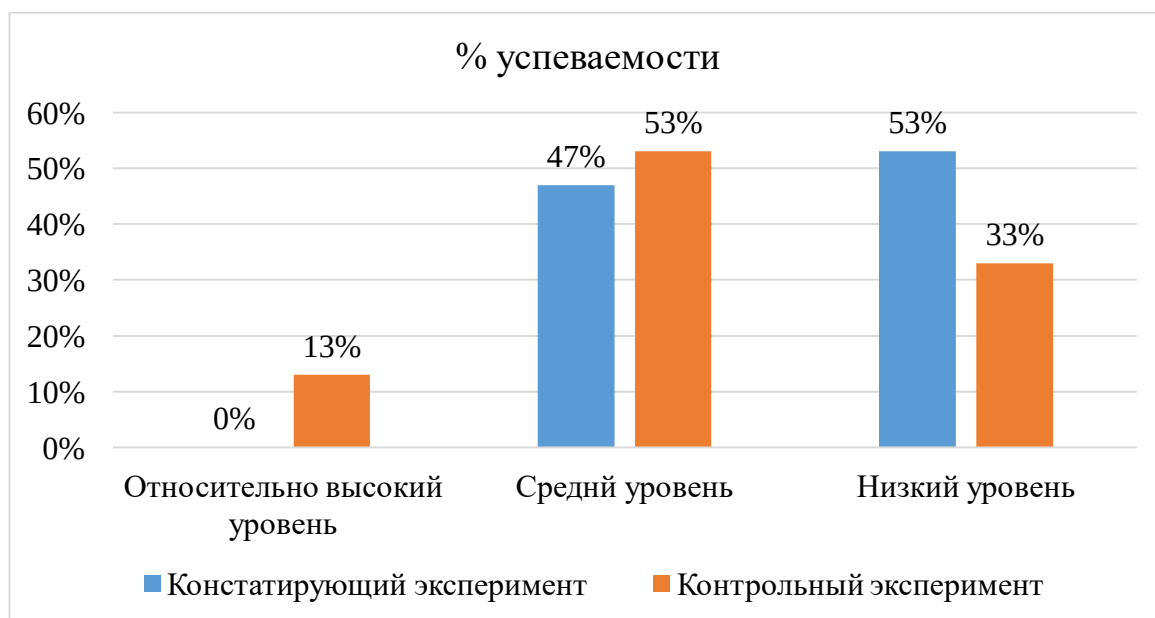


Рис. 3. Сравнительная диаграмма констатирующего и контрольного эксперимента по пересказу

В третьем задании было составление описательного рассказа о предмете, где детям предлагалось рассказать о домашнем животном.

До контрольного эксперимента относительно высокому уровню не соответствовал ни один ребенок, а после него данный показатель вырос до 6% (1). Об этом свидетельствует развернутый рассказ ребенка о домашнем животном. Используются грамматически правильные конструкции предложений, прослеживался смысл в последовательности предложений, рассказ включал правильный порядок изложения материала, т.е. сначала ребенок говорил о значимых вещах (что это за животное, как зовут, какое оно, что кушает, где живет), а далее о менее значимых особенностях (где ребенок гуляет с ним, как и где любит играть с ним).

Выше среднему и среднему уровню в экспериментальной группе соответствовало 20% (3 человека) и соответственно 20% (3 человека) дошкольников, после контрольного эксперимента выше среднему уровню соответствует 13% (2 человека) дошкольников, а среднему 26% (4 человека). Наблюдается положительная динамика в правильной структуре рассказа, при этом чаще всего предложения неправильно грамматически оформлены, и дети могут отклоняться от структуры, не всегда следуют определенному плану рассказа, начинают говорить о внешнем виде животного, а после этого озвучивают как зовут домашнего питомца.

Ниже среднего и низкому уровню в экспериментальной группе соответствовало 40% (6 человек) и соответственно 20% (3 человек) дошкольников, после контрольного эксперимента ниже среднего уровня соответствовало также 40% (6 человек) дошкольников, а низкому 13% (2 человек) дошкольников, т.е. наблюдается положительная динамика. Так как детям трудно без готового речевого образца и конкретного плана заострить внимание на важных моментах, дети трудно переключались с одного предложения на другое, предложения были не связаны друг с другом, требовалась помощь взрослого, т.к. без наводящих вопросов дети молчали и не пытались продолжить свой рассказ. При этом есть положительная динамика в том, что дети, которые относятся к ниже среднего уровня, стараются рассказывать, не ожидая помощи взрослого, они пытаются самостоятельно описать домашнее животное, но, к сожалению, не выдерживая определенную структуру рассказа.

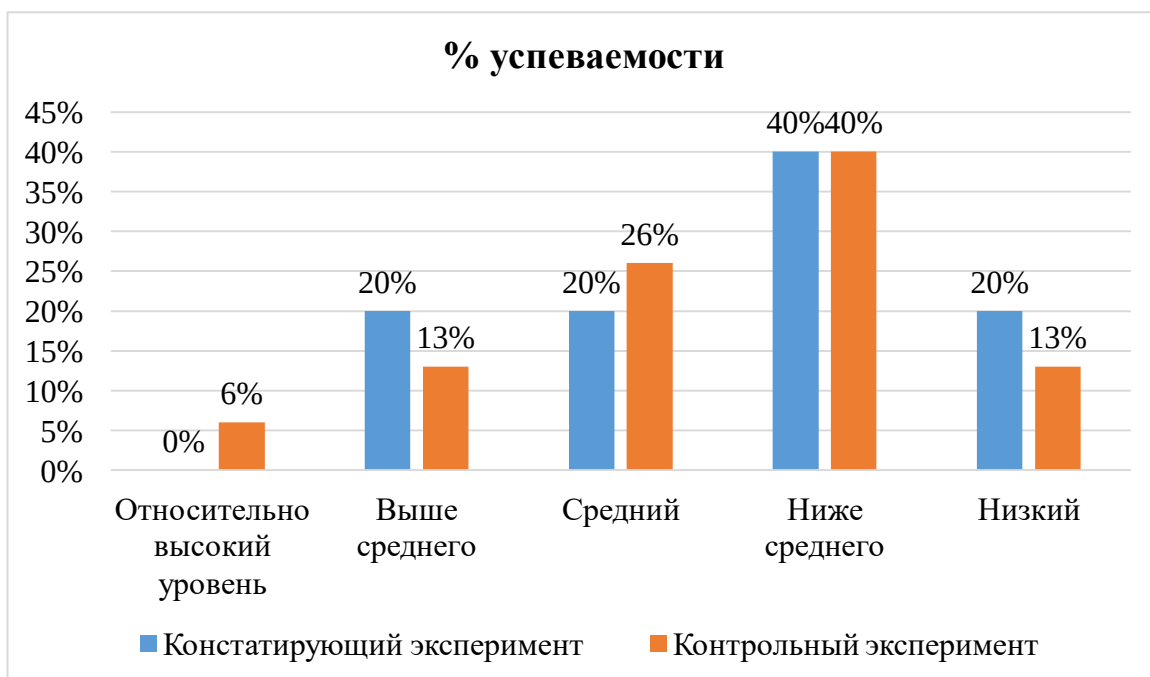


Рис. 4. Сравнительная диаграмма констатирующего и контрольного эксперимента по составлению описательного рассказа о предмете

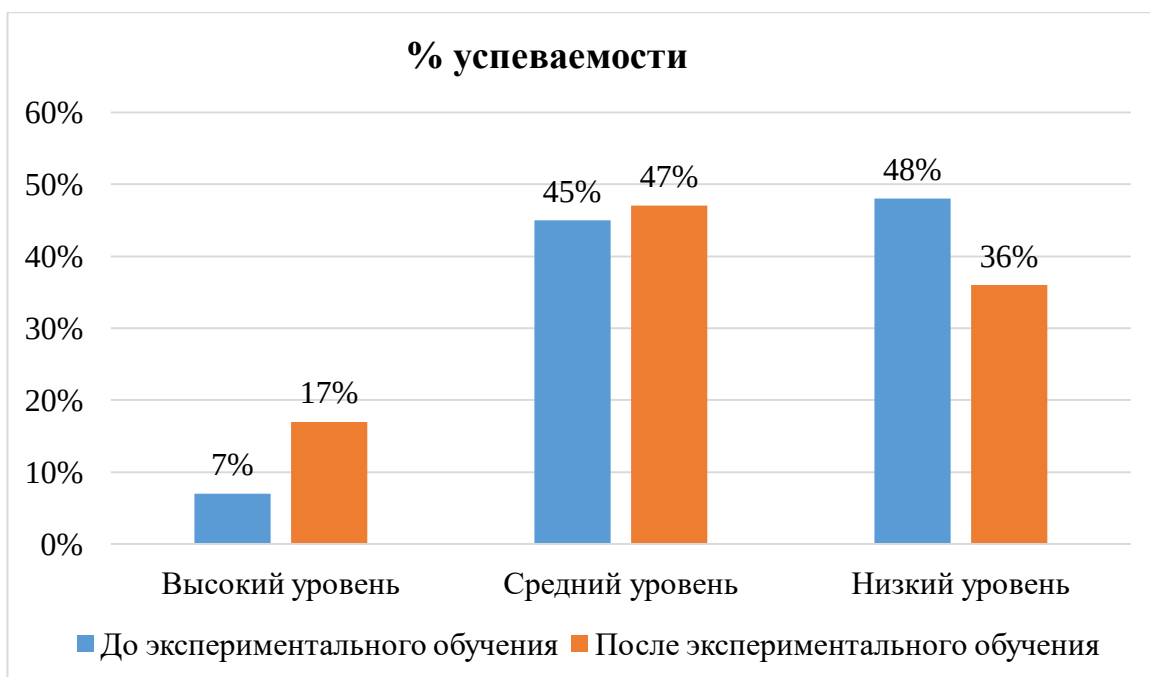


Рис. 5. Общий результат контрольного эксперимента

Таким образом, мы видим положительную динамику после коррекционной работы. Удалось минимизировать ошибки при правильном воспроизведении причинно-следственных связей, а также снижение

стереотипности высказывания. При этом используются грамматически правильные конструкции предложений, прослеживался смысл в последовательности предложений у детей относительно высокого уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Умение рассказывать играет немаловажную роль в общении. Для ребенка – это средство познания, проверки своих знаний, представлений, оценок.

Для детей с задержкой психического развития связная речь вызывает значительные трудности, которые заключаются в неполной сформированности речи во всех ее компонентах (фонетике, лексике, грамматике). Однако осваивать этот вид речевой деятельности дети должны, поскольку без этого им будет сложно усваивать учебный материал.

Во второй главе мы указали цели и задачи экспериментального изучения, проанализировали различные методики обследования связной речи у детей с задержкой психического развития, определили этапы изучения связной речи, выделили критерии оценивания выполнения заданий.

Констатирующий эксперимент, который проводился на базе МБДОУ детский сад №123 г. Пенза, позволил сделать следующие выводы.

В результате исследования связной речи детей дошкольного возраста с задержкой психического развития было выявлено, что:

1. 7% (1 человек) имеет относительно высокий уровень развития связной речи;
2. 45% (6 человек) имеет средний уровень развития связной речи;
3. 48% (8 человек) имеет низкий уровень развития связной речи.

На следующем этапе мы описали экспериментальное обучение, определили этапы работы и применили приёмы совместной игровой деятельности детей на практике в работе с дошкольниками, которые имеют задержку психического развития. Далее были приведены результаты контрольного эксперимента, а также сравнение результатов, полученных при первом изучении и новых результатов, полученных при изучении после экспериментального обучения. В новых результатах мы наблюдали

положительные изменения во владении детьми данной категории связной речью. Это доказывает эффективность использования приёмов совместной игровой деятельности детей, направленных на развитие связной речи у дошкольников с задержкой психического развития. При этом у детей сохранились определённые трудности, это доказывает необходимость проведения дальнейшей коррекционной работы.

Дальнейшая работа предполагает совершенствование использования элементов совместной игровой деятельности в логопедической работе, направленной на развитие связной речи дошкольников с задержкой психического развития.

Результаты контрольного эксперимента позволили выделить следующие группы детей:

1. 13% (2 человека) показали относительно высокий уровень развития связной речи;
2. 47% (7 человек) показали средний уровень развития связной речи;
3. 40 % (6 человек) показали низкий уровень развития связной речи.

Всё это доказывает выдвинутую нами гипотезу о том, что у дошкольников с задержкой психического развития неполноценно сформирована связная речь и использование подвижной игры как средства формирования связной речи, даёт положительную динамику.



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ

Пензенский государственный
университет

СПРАВКА о результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Шорина Анна Витальевна
Подразделение	ДиДО
Тип работы	Выпускная квалификационная работа
Название работы	Шорина Анна Витальевна. Подвижная игра как средство формирования связной речи у дошкольников с задержкой психического развития
Название файла	Шорина Анна Витальевна. Подвижная игра как средство формирования связной речи у дошкольников с задержкой психического развития.docx
Процент заимствования	29.99 %
Процент самоцитирования	0.00 %
Процент цитирования	9.42 %
Процент оригинальности	60.59 %
Дата проверки	06:39:26 30 мая 2020г.
Модули поиска	Модуль поиска ИПС "Адилет"; Модуль выделения библиографических записей; Сводная коллекция ЭБС; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска переводных заимствований; Модуль поиска переводных заимствований по elibrary (EnRu); Модуль поиска переводных заимствований по интернет (EnRu); Коллекция eLIBRARY.RU; Коллекция ГАРАНТ; Коллекция Медицина; Модуль поиска перефразирований eLIBRARY.RU; Модуль поиска перефразирований Интернет; Коллекция Патенты; Модуль поиска "ПГУ"; Модуль поиска общеупотребительных выражений; Кольцо вузов
Работу проверил	Морозова Наталья Львовна ФИО проверяющего
Дата подписи	30.05.2020  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.

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
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
« 22 » октября 2019 г.
Л.Н. Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Шориной А.В.

1. Тема работы «Подвижная игра как средство формирования связной речи у дошкольников с задержкой психического развития».

2. Утверждена приказом по Университету « 31 » октября 2019 г. № 449/о

3. Срок сдачи студентом законченной работы « 27 » мая 2020 г.

Исходные данные к работе:

Цель работы – изучить особенности связной речи у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – речевое развитие детей с задержкой психического развития.

Предмет изучения – особенности связной речи детей с задержкой психического развития.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Изучить литературу по проблеме речевого развития детей с задержкой психического развития.

2. Изучить особенности связанной речи дошкольников с задержкой психического развития.

3. Провести коррекционную работу по развитию связной речи при помощи подвижной игры и оценить её эффективность.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов выпускной квалификационной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме исследования особенностей речевого развития детей с ЗПР.	Сентябрь- октябрь 2019	
2.	Провести обследование связной речи дошкольников в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2019	
3.	Апробировать разработанную систему заданий на практике.	Сентябрь 2019- март 2020	
4.	Провести контрольный эксперимент и оценить эффективность проведенной работы.	Март 2019	

6. Дата выдачи задания «25» мая 2019 г.

Руководитель _____


(подпись)

Задание принял к исполнению _____


(подпись)

ОТЗЫВ

научного руководителя о выпускной квалификационной работе студентки факультета педагогики, психологии и социальных наук Шориной Анны Витальевны на тему «Подвижная игра как средство формирования связной речи у дошкольников с задержкой психического развития»

При выборе темы А. В. Шорина проявила самостоятельность и активность. Тема выпускной квалификационной работы Анны Витальевны представляет интерес для специалистов, работающих с дошкольниками, имеющими слабовыраженное отклонение в развитии – ЗПР.

Студентка ознакомилась с научной литературой по заявленной теме ВКР, выбрала наиболее эффективные приемы изучения особенностей связной речи и экспериментального обучения старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием подвижной игры.

При подборе экспериментального материала студенткой были учтены типологические, возрастные, речевые, психологические особенности детей, принимавших участие в исследовании, что позволило провести констатирующий и обучающий эксперименты на достаточно высоком уровне и получить хорошие результаты при проведении контрольного эксперимента.

При написании работы А. В. Шорина проявила себя как грамотный специалист, владеющий знаниями в области логопедии, способный применить их в практической работе с детьми.

Работа соответствует всем требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам, заслуживает положительной оценки и достойна представления к защите.

Руководитель ВКР:
кандидат психологических наук
доцент кафедры «Дошкольное
и дефектологическое образование»



Н.Л. Морозова

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М., 2010. – 284 с.
2. Варенова, Т.В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями / Т.В. Варенова. – М., 2012. – 272 с.
3. Винник, М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М.О. Винник. – Ростов-на-Дону, 2007. – 154 с.
4. Власова, Т.А. Дети с задержкой психического развития / Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина. – М., 2009. – 121 с.
5. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов [Электронный ресурс] / В.П. Глухов. – http://pedlib.ru/Books/4/0356/4_0356-1.shtml
6. Гончаренко, А. Современные подходы к развитию речи детей / А. Гончаренко // Дошкольное воспитание. – 2014. – №7. – С. 78–84.
7. Ковшиков, В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.А. Ковшиков. – М., 2014. – 445 с.
8. Коноваленко, В.В. Развитие связной речи / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М., 2016. – 215 с.
9. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Электронный ресурс] / А.А. Леонтьев. – http://pedlib.ru/Books/4/0285/4_0285-1.shtml
10. Мамайчук, И.И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития: научно-практическое руководство / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. – СПб., 2006. – 352 с.
11. Неретина, Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология / Т.Г. Неретина. – М., 2010. – 376 с.

12. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов / В.Б. Никишина. – М., 2004. – 126 с.
13. Носенко, И.П. Развитие речи детей в ДООУ (в схемах и таблицах): учебное пособие / И.П. Носенко. – М., 2009. – 96 с.
14. Основы специальной педагогики и психологии: учебное пособие для вузов по пед. специальностям / Н.М. Трофимова, С.П. Дуванова, Н.Б. Трофимова, Т.Ф. Пушкина. – СПб., 2006. – 304 с.
15. Певзнер, М.С. Дети с отклонениями в развитии / М.С. Певзнер – М., 2011. – 140 с.
16. Поваляева, М.А. Справочник логопеда [Электронный ресурс] / М.А. Поваляева. – http://pedlib.ru/Books/3/0061/index.shtml?from_page=1
17. Подовый, Д.В. Повышение продуктивности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на основе мотивационных факторов / Д.В. Подовый. – Екатеринбург, 2010. – с. 23-30.
18. Правдина, О.В. Логопедическая работа с дошкольниками / О.В. Правдина. – М., 2006. – 246 с.
19. Психология детей с задержкой психического развития: учебное пособие для вузов по направлению и специальностям психологии / сост. О.В. Заширинская. – СПб., 2014. – 432 с.
20. Пустовалов, П.С. Пособие по развитию речи / П.С. Пустовалов, М.П. Сенкевич. – М., 1987. – 185 с.
21. Редковец, И.А. Обусловленность уровня познавательной активности школьников характером их учебной деятельности / И.А. Редковец // Воспитание у учащихся познавательной активности. – Волгоград, 2013. – С. 24-34.

22. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Электронный ресурс] / С.Л. Рубинштейн. – http://elibrary.gnpbu.ru/text/rubinshteyn_osnovy-obschey-psihologii_t1_1989/fs,1/
23. Рузская, А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А.Г. Рузская. – СПб., 2008. – 315 с.
24. Рыбакова, С.Г. Арт-терапия для детей с ЗПР: учебное пособие / С.Г. Рыбакова. – СПб., 2007. – 144 с.
25. Рыжова, Н.В. Развитие речи в детском саду. Конспекты занятий в младшей, средней и старшей группах / Н.В. Рыжова. – М., 2013. – 416 с.
26. Селиверстов, В.И. Специальная (коррекционная) дошкольная педагогика / В.И. Селиверстов. – М., 2010. – 320 с.
27. Слепович, Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е.С. Слепович. – СПб., 2008. – 256 с.
28. Смирнова, Е. Современные дети: особенности игры и психологического развития / Е. Смирнова, О. Гударева // Дошкольное воспитание. – 2012. – №10. – С. 63-71.
29. Сорокин, В.М. Специальная психология: учеб. пособие / В.М. Сорокин. – СПб., 2014. – 216 с.
30. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. – М., 2010. – 144 с.
31. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учебное пособие для вузов по специальностям «Специальная психология», «Специальная дошкольная педагогика» [Электронный ресурс] / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. – <https://elibrary.ru/item.asp?id=20098293>
32. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и

науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., №1155 [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/>

33. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. Монография / Т.Б. Филичева – М., 2010. – 314 с.

34. Цыпина, Н.А. Юбилейная научно-практическая конференция по вопросам обучения и воспитания детей с задержкой психического развития / Н.А. Цыпина // Дефектология. – 1985. – № 2. – С. 87-88.

35. Шамарина, Е.В. Формирование познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития как условие повышения эффективности их обучения / Е.В. Шамарина. – М., 2012. – 195 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Рассказ по серии сюжетных картинок «Ежик»



Приложение 2

Богатый урожай

Жили-были трудолюбивые гусята Ваня и Костя. Ваня очень любил трудиться в саду, а Костя - в огороде. Решил Ваня вырастить урожай груш и винограда, а Костя - урожай гороха и огурцов. Овощи и фрукты выросли на славу. Но тут Костин урожай стали поедать ненасытные гусеницы, а к Ване в сад повадились шумные галки и стали клевать груши и виноград. Гусята не растерялись и стали бороться с вредителями. Костя позвал на помощь птичек, а Ваня решил сделать пугало. В конце лета Костя и Ваня собрали богатый урожай овощей и фруктов. Теперь никакая зима им была не

страшна.

Приложение 3

Буратино



Карандаш



Петрушка



Три снеговика

