

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»

Заочная форма обучения

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С
НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

Студент Ирышкова Т.С. 4.06.24 Ирышкова Татьяна Сергеевна
(подпись, дата)

Научный руководитель Морозова Н.Л. 4.06.24 к.пс.н. Морозова Н.Л.
(подпись, дата)

Нормоконтролер Карпушкина Е.А. 4.06.24 Е.А. Карпушкина
(подпись, дата)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.06.24 № 12)

Заведующий кафедрой Л.Н. Корчагина Л.Н. Корчагина
(подпись)

Работа защищена с отметкой 4/хор (протокол заседания ГЭК от 10.06.24 № 6)

Секретарь ГЭК Мали Н.А. Н.А. Мали
(подпись)

Пенза, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСАМ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	
1.1. Понятие связной речи в ее развитие в онтогенезе.....	7
1.2. Особенности связного высказывания дошкольников с нарушениями зрения.....	13
1.3. ТРИЗ-педагогика и ее значение в развитии речи детей	19
ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	
2.1. Организация и содержание констатирующего эксперимента.....	23
2.2. Анализ полученных результатов исследования.....	23
ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	
3.1. Основные направления и содержание работы по развитию связной речи с элементами методики ТРИЗ.....	30
3.2. Результаты контрольного эксперимента	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	48
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	53
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	58

ВВЕДЕНИЕ

С 2016 года в России после утверждения Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в силу вступили единые требования к образованию, при которых организация специальных условий для получения образования данной группы детей является необходимым условием. Дети с ОВЗ – это контингент детей, которым характерны отклонения в физическом и (или) психическом развитии, в силу чего им требуются разработка и организация особых условий обучения и воспитания. Категория детей с ОВЗ включает различные нарушения: слуха, зрения, тяжелые нарушения речи, опорно-двигательного аппарата, задержку психического развития, расстройства аутистического спектра, интеллектуальные нарушения, а также тяжелые множественные нарушения развития.

Проблемы, возникающие в семье при воспитании, обучении и развитии детей с ОВЗ, обусловленные низким уровнем сформированных компетенций родителей, являются важным объектом изучения специальной педагогики и специальной психологии, ориентированных на создание качественных методик при оказании помощи детям с особыми образовательными потребностями (ООП).

Детям с ОВЗ присущи проблемы с речью, поэтому педагог при работе с ними должен принимать во внимание не только возрастные, но и индивидуальные особенности, применять в своей работе такие многообразные методы и приемы, изначально способствующие возникновению интереса к совместной деятельности и удержания его в течение всего времени. С целью создания для детей дошкольного возраста с ОВЗ возможности благоприятного речевого развития и впоследствии формирования готовности к разнообразной речевой деятельности, важна разработка таких условий общения, при которых педагог и дети становились равноправными сторонами беседы.

В трудах С.И. Гин, А.В. Корзун, С.В. Лелюх, Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко и др. с целью развития связной речи детей дошкольного возраста описано использование в педагогике ТРИЗ технологий. Наиболее важными задачами исследователи видят формирование творческих способностей и черт, свойственных творческой личности, развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста, с помощью активизации творческого мышления для различных видов продуктивной деятельности, таких как исследовательская, познавательная, изобретательская.

В силу серьезных изменений в системе образования, обуславливающих с течением времени предъявление усложняющихся требований к ученикам начальной школы первого года обучения, все более важным становится вопрос речевого развития дошкольников с ОВЗ. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одним из аспектов речевого развития дошкольника является владение речью как средством общения. В дошкольных организациях классические подходы к развитию речи дошкольников вследствие совершенствования процессов их воспитания и обучения подвергаются значительным изменениям не только по форме, но и по содержанию.

Ученые Т.А. Баилова, Г.А. Каше, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, С.С. Ляпидевский, Л.Г. Парамонова и др. обращают отдельное внимание коммуникативной активности детей с нарушениями зрения, допуская идею затруднения в избирании способа коммуникации, а также сложности процесса общения вследствие данной патологии.

Бедность чувственной основы слова сказывается на формировании умения составления фраз, что подтверждают совокупные сведения как специальной психологии, так и коррекционной педагогики.

Вместе с тем в тифлопедагогике не только не проанализировано значение освоения правильной связной речью, но в рассмотренной нами литературе не выявлены научно-методические исследования по теме развития связной речи детей с нарушением зрения, а в практической работе

дошкольных учреждений прослеживается крайняя необходимость в создании методических указаний по проблеме обучения детей рассказыванию.

Актуальность данного исследования обусловливается малоизученностью проблемы создания порядка действий по развитию связной речи старших дошкольников с патологией зрения.

Цель исследования: выявить особенности связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения и показать возможности методики ТРИЗ в развитии связной речи данной категории детей.

Объект исследования: связная речь детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Предмет исследования: процесс развития связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения с помощью методов и приемов ТРИЗ.

Гипотеза: мы предполагаем, что у старших дошкольников с нарушениями зрения имеются специфические особенности построения связного высказывания, которые, при создании специальных условий и использовании приемов и методов ТРИЗ, могут быть преодолены, что значительно повысит уровень развития их связной речи.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Подобрать диагностические материалы для изучения связной речи у детей старшего возраста с нарушениями зрения и выявить особенности связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями зрения.
3. Определить основные направления работы по развитию связной речи и провести коррекционно-развивающую работу с использованием ТРИЗ.
4. Оценить эффективность включения приемов и методов ТРИЗ в коррекционно-педагогическую работу по развитию связной речи с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Методы исследования:

- ✦ Анализ научной педагогической и психологической литературы по проблеме исследования;
- ✦ Анализ медико-педагогической документации;
- ✦ Эмпирические методы (наблюдение, беседа, обобщение, констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент);
- ✦ Проведение количественного и качественного анализа результатов констатирующего эксперимента.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (51 источник) и приложения. Работа проиллюстрирована 3 таблицами, 1 рисунком.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСАМ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

1.1. Понятие связной речи и её развитие в онтогенезе

Проблематика развития связной речи рассматривалась с разных сторон А.М. Бородич, Э.П. Коротковой, О.И. Соловьевой, Е.И. Тихеевой, К.Д. Ушинским, А.П. Усовой и другими.

«Связная речь, – подчеркивал Ф.А. Сохин, – это не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя». В зависимости от того, как дети выстраивают свои выражения, определяется степень речевого развития детей [47].

В лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературе на сегодняшний день представлена характеристика связной речи, а также ее специфические свойства. По определению русского ученого филолога-языковеда, доктора педагогических наук А.В. Текучева под связной речью следует понимать «ту или иную единицу реализации речевого процесса, структурные языковые звенья которой составляют сформированное по правилам грамматики и определенным закономерностям данного языка одно целое». Следовательно, и «составной частью связной речи расценивается любое обособленное самостоятельное высказывание» [48].

Великий советский психолог С.Л. Рубинштейн определял связность как соответствие речевого мысли говорящего или пишущего с позиции ее ясности для собеседника». Учитывая вышеизложенное, понятность для слушающего или читающего становится наиболее важной характеристикой связной речи [46].

А.Н. Гвоздев отмечает, что связная речь показывает разнообразие собственной предметной сущности. Речь может быть несвязной по одной из причин: возможно в мысли говорящего эти связи не осознаются и не представляются, или же в его речи эти связи не раскрыты положенным порядком [18].

Коммуникативная функция является базовым предназначением связной речи. Выделяют такие основные формы связной речи, как монологическая и диалогическая, каждая из которых имеет свои достоинства, устанавливающие группу методик их развития.

Первичной формой речи является диалог. Его наличие напрямую связано с живым общением людей между собой, потому диалогу присущ социальный характер. В структуру диалогической формы речи включены реплики и череда упорядоченных речевых реакций. Диалог строится на последовательных обращениях двух или более участников беседы, каждый из которых должен понимать обсуждаемую тему. В ходе диалога помимо общения посредством слов могут быть использованы его невербальные составляющие, такие как жесты, поза мимика, интонация и т.д. Характер речевых суждений можно оценивать, учитывая избираемые средства общения [14].

Монолог можно толковать как связную речь некоего субъекта, цель коммуникации которого заключается в передаче информации тех или иных событиях, действительных феноменах окружающего мира. Монолог как форма связной речи отлично подходит для сообщения о реальных явлениях действительности и различных фактов одним лицом другому; ему характерны односторонность и непрерывность, последовательный порядок рассказа, детальность и полнота и др. Монолог может сопровождаться применением невербальных способов передачи сообщения, как считает Н.И. Жинкин [24].

Изложение одной стороной собственных мыслей предполагает их предварительное планирование. В отличие от диалога, данный вид речи

излагается существенно контекстнее, более сосредоточен в выборе уместных лексических приемов и сложных синтаксических оборотов.

По мнению выдающегося советского и российского психолога и лингвиста А.А. Леонтьева, качество связной речи уходит корнями в механизмы порождения речевых высказываний, ввиду чего весьма значимо изучение организации логически упорядоченного возникновения высказывания [34].

Поиск и утверждение сущности предполагаемой фразы и лексических моделей его передачи осуществляется с учётом пошагового овладения постигаемого представления: эмоционально-волевой этап, сенсомоторный, знаковый, последовательно закономерный, языковедческий или словесный.

Е.А. Воронич говорит, что грамотная связная речь – залог высокой успеваемости обучения. Формирование связной речи дошкольников с ОВЗ в логопедической работе оказывается итоговым достижением в общей сложности всего коррекционного процесса, нуждающегося в старательном и усердном труде педагогов, детей и их родителей [14].

Уже на первом году жизни ребёнка формирование фундамента для развития его будущей связной речи реализуется, главным образом, во время непосредственного эмоционального общения с матерью и близкими взрослыми, вследствие которого складывается активная речь ребёнка.

Появление первых осмысленных слов можно наблюдать на втором году жизни ребёнка, которые постепенно со временем приобретают наименования каких-либо предметов. Передавая словами желаемое и пережитый опыт, ребенок не только приобретает навык ясного изъяснения для других, но и научается осознавать смысл обращённой к нему речи окружающих. Постепенно появляются первые предложения.

В возрасте трёх лет у детей весьма стремительно развивается самостоятельная активная речь, в значительной степени расширяется лексикон, а также претерпевает усложнение синтаксическая конструкция, возрастает число сложноподчинённых и сложносочинённых предложений.

Дети всё чаще употребляют такую форму речи, как диалог; овладевают разнообразными фигурами связных выражений, с опорой на наглядную основу или вовсе не используя её. Данный возрастной период характеризуется обилием всевозможных вопросов ко взрослым, дети предпринимают попытки обоснования собственных поступков (полил цветы, потому что без воды они завянут и т. д.), считает А.Н. Гвоздев [18].

Дети в возрасте четырёх лет способны пересказывать знакомые им сказки, рассказывать заученные стихотворения, а уже к началу пятого года им под силу пересказ дважды прослушанного короткого текста, с которым они были только что ознакомлены.

Детям пяти лет становится доступен детальный последовательный рассказ о пережитом опыте с объяснением следствия и причины, описательный рассказ с опорой на наглядный материал. В этом возрасте они уже отличают вымышленные события от реальных (так, как в сказке, на самом деле не бывает).

В шестилетнем возрасте дети умеют сочинять истории, при этом указывая на то, где выдумка, а где действительность. Пользуясь примером, они могут придумывать рассказы по аналогии, которые в большинстве случаев выходят последовательными и подробными [7].

Период от трёх до семи лет – это время овладения детьми грамматикой и развития их связной речи. Именно в этом возрастном промежутке прогрессирует развитие грамматической системы и звуковой составляющей речи, а также формируются предпосылки с целью расширения лексикона.

В дошкольном возрасте происходит переход обособления речи от полученной эмпирии, получаемой детьми. Такая доминирующая речевая функция как планирование принимает форму монолога. Детями осваиваются различные модели связных высказываний (повествование, описание с опорой на наглядную основу и без), их синтаксическая конструкция постепенно становится всё более и более сложной, значительно увеличивается количество используемых сложноподчиненных и сложносочиненных предложений,

обогащается словарь. В возрасте трёх лет дети употребляют примитивные формы диалога – охотно дают ответы на заданные темы, стремясь к логичному и последовательному рассказу, но так как их речь ситуативна и превалирует экспрессивностью, дошкольники периодически ошибаются, пробуя конкретизировать явления, свойства предмета, ввиду чего обучение детей монологу весьма и весьма значимо [18].

На становление связной речи большое воздействие осуществляет активизация словаря в среднем дошкольном возрасте. В этом возрасте дети стараются употреблять не только разнообразные прилагательные, для качественной характеристики окружающих объектов, но и наречия с целью обозначения времени и ориентировки в пространстве. Ребёнку становятся доступны обобщение и сравнение, но будучи участником диалога он может давать неразвёрнутые ответы, даже когда требуется обратное [10]. Самостоятельно отвечая, дети данного возраста могут испытывать сложности, по причине чего производится повтор в форме утверждения формулировки вопроса [25].

Развитие связной речи детей в значительной мере реализовывается в старшем дошкольном возрасте. В это время происходит активное становление их мышления и воображения, вследствие чего совершается освоение анализа и умения делать выводы. Дети данного возраста уже обладают способностью выразительного и подробного ответа на различные вопросы. В основном ответы старших дошкольников сопровождаются соответствующими ситуациям репликами, правильным составлением вопросов, они обращают внимание на возможные неверные высказывания своих товарищей, что обуславливает регулярное дополнение и поправление допускающих ошибки. Развитие мышления старших дошкольников благоприятно сказывается на ходе развития их речи, так, умение выделять из предметов или явлений особенно значимых деталей. Дошкольники данного возраста принимают активное участие в беседах, дискуссиях с товарищами и старшими,

отстаивают свою точку зрения, размышляют Н.С. Е.М. Жукова, Т.Б. Мастюкова, Филичева [25].

Монолог детей данной возрастной группы определяет их способности обнаруживать между предметами и явлениями определённую логику, последовательность и подчинённость. Ими освоен навык составления маленьких описательных историй по заданной теме с опорой на образец, но умение передачи эмоционального отношения к объектам и событиям, упоминающимся в рассказе, еще слабо сформировано.

У старших дошкольников совершенствуется понимание речи. Они внимательно прислушиваются и реализуют распоряжения старших, понимают словесные указания. Помимо средства общения, речь детей данного возраста представляется значимым ресурсом новых знаний, ввиду словесного объяснения взрослых, общение с которыми (помимо общения со сверстниками) позволяет обогатить их речевой опыт, что положительно сказывается на развитии связной речи [18].

Вследствие общения у старших дошкольников совершенствуется семантическое содержание, увеличивается лексикон, в котором преобладают существительные и прилагательные. Дети обладают представлениями о цвете, форме и величине, способны обособлять некоторые характеристики предметов. В ходе множества игр и различных видов деятельности дети осваивают новые слова, обозначающие действия. Оттачивается навык употребления предлогов и наречий, что содействует развитию связного высказывания.

Таким образом, к периоду поступления ребенка в первый класс, связная речь уже существенно развита, в случае, если у него нет речевых патологий.

1.2. Особенности связного высказывания дошкольников с нарушениями зрения

Проблема изучения нарушений зрения у детей является чрезвычайно актуальной и занимает важное место в области медицинской и психолого-педагогической реабилитации. Всевозможные нарушения зрения ребенка наносят значительный вред его психическому и двигательному становлению. Из-за искажения сенсорных стандартов дети не могут в достаточно нужной мере воспринимать мир во всем его качественном многообразии.

Л.С. Волкова отмечает, что в наши дни в накопленном педагогическом опыте во многих странах применяется простое разделение детей с нарушениями зрения на слепых и слабовидящих [11].

Слепые дети делятся на полностью слепых и детей с остаточным зрением, у которых острота зрения составляет 0,05 и ниже.

Дети с нарушениями зрения, в свою очередь, делятся на детей со слабым зрением (часто с косоглазием и амблиопией) и детей с пониженной остротой зрения от 0,05 до 0,2 с коррекцией очков.

Независимо от разнообразия глазных патологий, центральное зрение всегда поражено. Центральное зрение называется остротой зрения. Если нарушена острота зрения, соответственно, у детей затрудняется процесс осмотра мелких предметов, восприятие форм, цветов и размеров.

Причинами слепоты могут быть как врожденные, так и приобретенные факторы. Если говорить о слепоте как врожденном пороке, то причинами являются наследственность, а также различные травмы или заболевания плода во время его развития [16].

Что касается приобретенной слепоты, то здесь можно выделить заболевания центральной нервной системы как основополагающий фактор, а также различные осложнения после травм и инфекций.

У слабовидящих детей, как правило, острота зрения может быть довольно высокой, если нет прогрессирования. Причиной слабого зрения у

этой категории детей могут быть заболевания глаз на фоне общего соматического ослабления организма, различных рефракций.

Дети с нарушениями зрения часто имеют такие формы расстройств, как близорукость, дальнозоркость и астигматизм. Дети со слабым зрением в основном страдают такими нарушениями, как косоглазие и амблиопия, и являются наиболее характерной группой детей с нарушениями зрения [40].

В настоящее время косоглазие и амблиопия являются наиболее распространенной и распространённой патологией глаз среди детей дошкольного возраста. Все это приводит к необходимости расширения дошкольных учреждений, введения общепринятой классификации подгрупп детей, страдающих этими заболеваниями.

Л.И. Плаксина отмечает, что помимо зрительного дефекта у большинства детей имеются отклонения, называемые вторичными. Отсутствие зрения или его отклонения от нормы могут вызвать трудности в освоении сенсорных стандартов. Детям не составит труда определить цвет предмета, его форму и размер. В этом случае вторичными нарушениями может стать сокращение запаса конкретных представлений о предмете, процессах и явлениях мира [41].

У детей с нарушениями зрения преобладает скудность чувственного опыта, что, в свою очередь, приводит к нарушению взаимосвязи между сенсорным представлением объекта и его концепцией [26].

Видение играет огромную роль в жизни человека. Соответственно, любое нарушение зрения оказывает негативное влияние на развитие личности. Рассматривая исследования различных отечественных ученых XX века Л.С. Выготского, М.И. Земцовой, А.Г. Литвака, А.Р. Лурии, можно выделить тот факт, что все они были направлены на компенсационное развитие этих детей за счет коррекционного воспитания и обучения [15].

Имея недостаток зрения, ребенок лишает себя возможности получать большую долю информации об окружающей среде. Все это, в свою очередь, ограничивает формирование образов воображения и памяти. Они

воспринимают меньше свойств и признаков объектов, чем их нормально развивающиеся сверстники. Таким детям трудно определять цветовые сочетания, различать форму предмета и его размер.

Эффективность таких детей снижается, что влечет за собой снижение развития познавательной деятельности, снижение уровня восприятия. Это отметили в своих работах такие ученые как С.В. Кравков, С.Л. Рубинштейн, И.М. Соловьев [10].

Рассмотрев исследования М.И. Земцовой, Л.И. Плаксиной, Т.П. Свирдюка, можно сделать вывод, что сенсорное недоразвитие у детей с нарушением зрения происходит на фоне низкой активности психических и речевых процессов. Все сенсорные процессы тесно связаны с операциями мышления.

По мнению Л.С. Выготского, В.И. Лубовского, Л.И. Солнцевой, С.В. Стасhevского и Б.К. Тупоногова, компенсация зрительной патологии часто осуществляется функционированием таких когнитивных процессов, как речь, память и мышление [18, 26].

Как отмечают Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и другие психологи, ведущую роль в становлении и развитии всех психических процессов у детей играет речь. Словесные обозначения помогают формировать более устойчивые визуальные образы [15].

Это в свою очередь облегчает их последующее воспроизведение. Речь выступает как уточнение восприятия. Кроме того, нарушения зрения влияет на полноценное развитие познавательной активности детей. Этим детям нужно больше времени для формирования временных связей, понимания и запоминания визуального материала. Они испытывают трудности в классификации, сравнении, анализе и синтезе, связанные с нечеткими воспринимаемыми качествами объектов.

По мнению Л.И. Плаксиной, построение предметного изображения, его значительное снижение зрительных патологий отражается на разработке

программного материала для разработки представлений о форме и размере объектов [41].

В зависимости от степени и характера нарушений зрения процесс формирования визуальных образов у слабовидящих детей протекает поразному. Частично видящие дети имеют более грубые отклонения.

Формирование образов требует специально организованных мероприятий. Эта деятельность основана на механизмах компенсации. Компенсацией часто выступают слуховые и слуховые характеристики. Именно с их помощью дети с визуальными патологиями строят образ внешнего мира. Звуки приобретают значение сигнала, связанного в представлении ребенка с конкретным объектом или действием. Это, в свою очередь, позволяет слабовидящему ребенку более точно и определенно ориентироваться в общественной жизни.

Сложность слуха у слепых и людей с нарушениями зрения автоматически происходит в качестве компенсации за потерю зрения. На самом деле, слух у людей с нарушениями зрения развивается так же, как и у обычных провидцев. Однако интенсивное использование его в качестве единого анализатора позволяет более тонко дифференцировать звуки окружающего мира.

Глядя на осязание у слепых и слабовидящих детей, можно отметить, что он вовлечен в более активную деятельность, чем зрячие. Более того, некоторые тифлопедагоги, такие как Б.Г. Ананьев, Ф. Цех, считали осязание по сравнению со зрением единственной модальностью восприятия.

Прикосновение является мощным средством компенсации нарушений зрения. Это доказали в своих исследованиях такие ученые, как М.И. Земцова, Р.Б. Каффеманас, Л.И. Солнцева и др. В тифлопедагогике существовало несколько версий классификаций осязания [15].

В настоящее время используется классификация осязания, выдвинутая А.А. Крогиусом в 1926 году, в которой он разделил прикосновение на два типа – пассивный и активный. Кинестетическая чувствительность имеет большое

значение в процессе активного прикосновения. Происходит синтез тактильных и кинестетических сигналов, что приводит к формированию определенного образа. В качестве примера такого прикосновения – чтение шрифта Брайля.

Исследования Р.Б. Кафеманаса показали, что процесс тактильного восприятия слабовидящих детей значительно превосходит нормально развивающихся сверстников по продуктивности тактильного изображения. Если мы рассмотрим умственную деятельность детей со зрительными патологиями, то на основе данных исследований можно сделать вывод, что она осуществляется так же, как мышление детей, у которых нет нарушений зрения, но в то же время есть своя специфика.

По мнению А.Г. Литвака, все отклонения от нормы в развитии мышления могут быть успешно преодолены в результате коррекционно-педагогических воздействий, направленных на формирование тех знаний, в которых концептуальное и чувственное сочетаются друг с другом. Это можно отнести к познавательной исследовательской деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам убедиться, что зрительный дефект влияет на весь ход психического развития ребенка. На восприятие и другие психические процессы негативно влияют различные патологии органов зрения [21].

Важным условием для обучения и воспитания детей с нарушениями зрения является воспитание их глубоких познавательных интересов путем полного расширения, уточнения впечатлений детей и знаний об окружающей жизни. В отсутствие корректирующих методов и средств помощи таким детям первичный дефект зрения может привести к вторичным расстройствам, что приведет к сдерживанию процесса социальной адаптации и интеграции детей с нарушениями зрения.

У детей с косоглазием и амблиопией возникают значительные трудности в установлении цветовой насыщенности, оттенков и легкости предметов, значений трехмерных предметов. Восприятие объектов медленное,

фрагментарное и неточное. Вот почему практический опыт детей с нарушениями зрения гораздо беднее.

Недостаточность зрительно-моторной ориентации определяет погрешность при настройке левой и правой сторон, маркировку пространственного расположения частей тела, овладение пространственными терминами.

В ряде исследований, направленных на выявление специфики психофизического развития детей с косоглазием и амблиопией, было отмечено, что исчезновение обнаруженных нарушений будет происходить у детей с такими диагнозами медленно или вообще не будет происходить. Для лучшего развития необходима организация психолого-педагогической коррекционной помощи детям [16].

Таким образом, изучив научную и учебно-методическую литературу по проблеме исследования, можно сделать следующие выводы.

Итак, связная речь – сложное явление, которое правильно и своевременно формируется при нормальной работе всех органов восприятия. Ограничение зрительного контроля языковых и невербальных средств общения приводит к тому, что у детей с нарушениями зрения возникают проблемы с общением. В целом развитие связной речи у детей от пяти до семи лет достигает довольно высокого уровня, но у детей с нарушением зрения это происходит в разы медленнее. Имея недостаток зрения, ребенок лишает себя возможности получать большую долю информации об окружающей среде. Все это ограничивает формирование образов воображения и памяти, влечет за собой отставание в восприятии предметов. Дети меньше воспринимают свойства и характеристики предметов.

Дети с нарушениями зрения не всегда могут в полной мере освоить учебный материал, так как у них возникают проблемы в общении, внимании, памяти, быстром истощении нервной системы. Нарушение зрения неблагоприятно влияет на нервно-психическое развитие детей, снижает их двигательную активность и ориентацию в пространстве, негативно влияет на

развитие познавательной деятельности, развитие речи, коммуникативных навыков.

1.3. ТРИЗ-педагогика и ее значение в развитии речи детей

В конце 80-х годов в России как направление науки и педагогики сформировалась ТРИЗ-педагогика – это часть педагогики, развивающая возможные пути и варианты увеличения результативности образовательных методик саморазвития и развития индивидуальности в педагогическом процессе на базе адаптивной теории решения изобретательских задач (АТРИЗ) и общих подходов изобретательской деятельности, пишет В.А. Ширяева [49].

Международная Ассоциация ТРИЗ была образована в 1989 году. В то время на рынок впервые вышел программный продукт «Изобретающая Машина», базирующийся на некоторых технологиях ТРИЗ и помогающий инженерам решать технические трудности. В СССР за 2 года было распродано более 1000 экземпляров «Изобретающих Машин».

В конце XX века помощью специалистов по ТРИЗ стали пользоваться разработчики государственных систем, менеджеры, бизнесмены, политические деятели. Южнокорейская известная фирма LG нанимает из бывшего СССР специалистов по ТРИЗ.

Активно повышается интересный опыт использования ТРИЗ в образовательных программах для развития мышления у дошкольников и школьников. В наше время ТРИЗ получила популярность не только в России, но и в других странах. Книги по ТРИЗ были изданы в Болгарии, Германии, Финляндии, Швеции, Японии, Великобритании, США и других странах. В Чехии, Англии, Швеции, Голландии, США, Финляндии, России существуют фирмы, которые занимаются ТРИЗ-консалтингом. Появляется множество сайтов, содержащих информацию о разработанной теории Г.С. Альтшуллера [29].

В.Ю. Черемных отмечает, что методы и идеи ТРИЗ переходят в гуманитарные области: педагогику, рекламу, менеджмент, искусство. ТРИЗ-технологии становятся универсальными технологиями решения и анализа проблем, независимыми от предметных сфер, в которых возникают какие-либо проблемы, но опирающиеся на определенные знания этих областей [48].

Долгое время исключительным средством выполнения творческих задач (задач, не имеющих точных механизмов выполнения) являлся «метод проб и ошибок».

Е.К. Лобачева говорит о том, что необходимость в решении творческих задач крайне увеличилась в XX веке. Это послужило началу создания различных модификаций и способов «метода проб и ошибок». Самыми известными из них стали «метод контрольных вопросов», «морфологический анализ», «синектика», «мозговой штурм», принцип которых – повышение мощности продуктивности идей и рассмотрения вероятных версий. Основная трудность их использования – на формировании и образовании идей можно сберечь время, но все послужит причиной весомых временных расходов на отбор безупречного способа и их исследование [35].

Технология ТРИЗ, специальным образом упрощенная для детей дошкольников, пронизанная идеей творчества во всем делает доступным воспитание и обучение. Для них ТРИЗ – это система совместных игр и занятий, дающих возможность не изменять первоначальный план обучения, а предельно умножить ее производительность [48].

Преимущественная цель технологии ТРИЗ – оснащение детей возможности самостоятельно добывать ответы на вопросы, анализа и решения задач.

К методам ТРИЗ А.В. Корзун относит [30]:

- ♦ Метод решения сказочных задач. В театрализованных играх удобно обучать детей навыкам театрализации, перевоплощения используя метод решения сказочных задач и придумывания новых сказок;

◆ Синектика – это метод, с помощью которого важно превратить непривычное в привычное и наоборот;

◆ Противоречие – все ТРИЗовские игры и задания учат вначале выявлять противоречивые свойства предметов, явлений объектов, а затем добиваться решения противоречий;

◆ Эмпатия – очень интересный метод. Его удобно использовать в совместной работе с психологом. Главный смысл войти в роль кого-либо или чего-либо;

◆ Системный оператор – метод помогает рассмотреть мир в системе, как совокупность связанных между собой элементов, удобно функционирующих между собой. Его цель – определить роль и место объектов, и их взаимодействие по каждому элементу;

◆ ММЧ (моделирования маленькими человечками) – с помощью этого метода дети строят модели различных явлений, объектов, физического состояния вещества;

◆ Метод фокальных объектов – ставит задачи придумать новое, видоизменить, улучшить привычный вид реального объекта, рассмотреть предмет с необычной стороны, составить рассказ, сказку о рассматриваемом объекте, используя найденные определения. Термин «фокальный» означает, что объект находится в центре внимания, в фокусе;

◆ Метод обоснования новых идей «Золотая рыбка». Суть метода заключается в том, чтобы разделить ситуации на составляющие (реальную и фантастическую), с последующим нахождением реальных проявлений фантастической составляющей;

◆ Метод каталога – позволяет в большей степени решить проблему обучения дошкольников творческому рассказыванию.

Занятия с применением методов ТРИЗ проводятся, как решение задач, и совместного поиска их решения.

Применение ТРИЗ в педагогике привело к становлению новой технологии обучения, нацеленной на формирование и саморазвитие личности в образовательных процессах [12].

Главные задачи ТРИЗ как системы обучения – усвоения навыков творческой деятельности, воспитания творческой личности ученика.

ТРИЗ-педагогика предполагает возможность работы с учениками разных возрастных групп: от самых юных до среднего возраста.

ТРИЗ-технологии пробуждают интерес у детей к овладению связной речью, а также способствуют более эффективному обучению.

Результативность работы по использованию приемов ТРИЗ-технологий в процессе формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста соответствует высказыванию Л.С. Выготского о том, что «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а именно на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет вызвать к жизни те процессы развития, которые лежат сейчас в зоне ближайшего развития» [15].

Главными целями ТРИЗ-образования для дошкольников являются: формирование связной речи на основе активизации творческого мышления для продуктивной познавательной, изобретательской и исследовательской деятельности, развитие творческих способностей, воспитание интереса к поисковой деятельности, а также формированию творческой личности.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1. Организация и содержание констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ детский сад г. Пензы. В эксперименте участвовали старшие дошкольники с нарушениями зрения в количестве 10 детей. Средний возраст детей составил 5-6 лет.

Констатирующий эксперимент проводился в сентябре 2023 года.

С целью изучения состояния связной речи старших дошкольников предлагались следующие методы: наблюдение за детьми в процессе учебной, предметно-практической, игровой и обиходно-бытовой деятельности в условиях детского образовательного учреждения; изучение медицинской и педагогической документации; исследование связной речи с помощью серии заданий.

Для определения уровня связного высказывания нами был организован констатирующий эксперимент. В основу эксперимента была положена методика В.П. Глухова, включающая в себя шесть заданий (описание представлено в приложении 1).

2.2. Анализ полученных результатов исследования

По результатам проведения первого задания мы получили следующие результаты (рисунок 1).

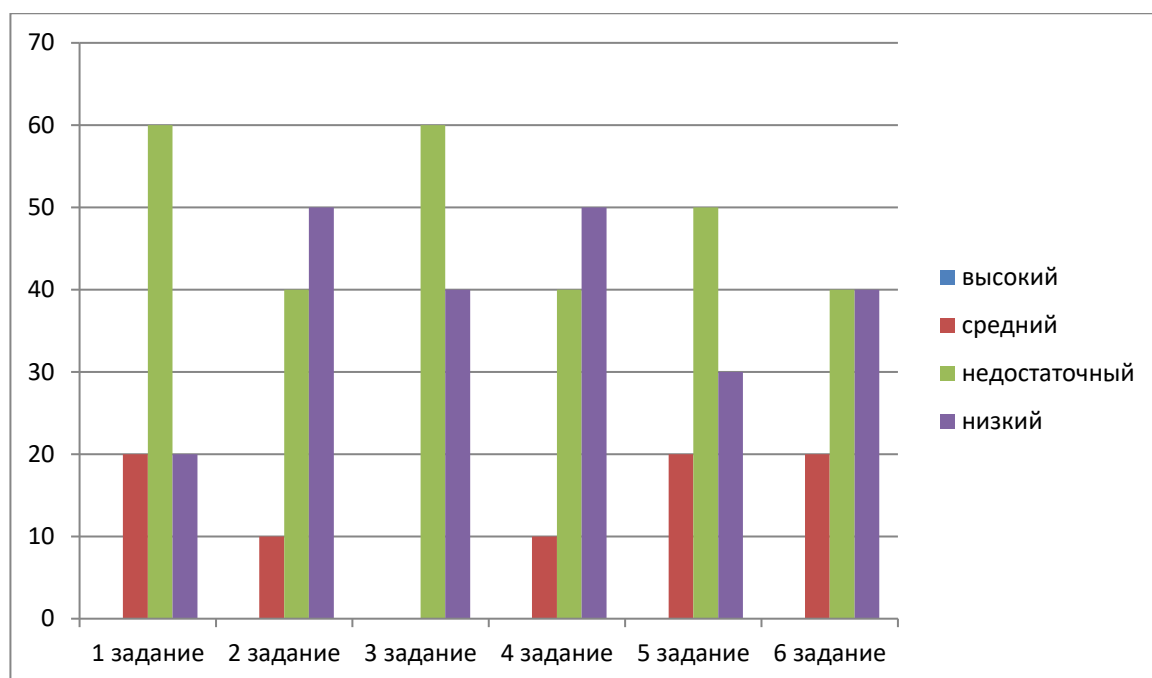


Рис. 1. Результаты выполнения заданий детьми с нарушениями зрения

Высокий уровень выполнения данного задания не смогли продемонстрировать дети с нарушениями зрения.

Средний уровень выполнения задания продемонстрировали 2 ребенка (20%) группы. Эти дети справились с заданием, но при составлении предложений по картинкам в их речи присутствовали длительные паузы с поиском нужного слова или нужный глагол заменялся вспомогательными словами. Адекватная фраза-высказывание была составлена с помощью дополнительных вопросов, указывающих на выполненное субъектом действие. Им требовалась незначительная помощь взрослого в виде подсказки.

Недостаточный уровень выполнения задания был выявлен только у 6 (60%) детей экспериментальной группы. В ответах детей присутствовало сочетание недостатков информативности и лексико-грамматического построения фразы. Высказывания детей составлялись только с помощью дополнительного вопроса со стороны взрослого, который фиксировал внимание ребенка на выполненное субъектом действие на картинке.

Низкий уровень выполнения задания продемонстрировали 2 ребенка (20%) группы. У детей отмечалось неточное осознание и неправильное использование отдельных языковых понятий. Даже при помощи взрослого

дети не смогли составить грамматически верно построенную и адекватную содержанию фразу.

Результаты проведения второго задания также получились весьма неоднозначными (рисунок 1).

Высокий уровень выполнения задания не показал никто.

Средний уровень был отмечен у 1 (10%) ребенка. Он неплохо справился с заданием, но имел недостатки в построенных предложениях и частично нуждался в помощи взрослого. Однако общий смысл был передан верно.

Недостаточный уровень был выявлен у 4 (40%) детей экспериментальной группы. Детям удалось составить предложения только по некоторым из данных картинок, им часто была необходима помощь взрослого.

Низкий уровень показали 5 (50%) детей группы. Даже с оказанием значительной помощи они не сумели справиться с заданием.

Результаты выполнения третьего задания оказались следующими (рисунок 1).

Высокий и средний уровень не был отмечен.

Недостаточный уровень был замечен у 6 (60%) детей экспериментальной группы. Только с существенной помощью взрослого им удавалось выполнить пересказ, который не обходился без наводящих вопросов. У детей наблюдались трудности при составлении кратких высказываний и в логическом объединении пересказываемого текста.

Низкий уровень показали 4 (40%) детей. Большая часть детей все же частично справились с пересказом, с помощью педагога. Наблюдались пропуски отдельных моментов или целого фрагмента в пересказе. Отдельные важные моменты или даже целые фрагменты часто пропускались.

По результатам проведения четвертого задания мы получили такие данные (рисунок 1).

Высокий уровень не был выявлен.

Средний уровень прослеживался у 1 ребенка (10%). При небольших затруднениях, помимо наводящих вопросов, использовалось жестовое указание на соответствующую картинку или отдельную деталь.

Недостаточный уровень показали 4 (40%) детей экспериментальной группы. Интерес проявлялся больше к картинкам, а не к заданию. Речь детей была монотонна, они упускали важные детали, нарушали логическую последовательность изложения, что нарушало смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету.

Низкий уровень был установлен у 5 (50%) детей. Несмотря на оказываемую помощь, дети просто называли предметы, изображенные на картинках, логический порядок был заметно нарушен.

Результаты проведения пятого задания оказались неоднородными (рисунок 1). Однако по сравнению с остальными заданиями, именно данное задание было выполнено относительно успешно.

По результатам задания средний уровень оказался у 2 (20%) детей сравнительной группы. Рассказ составлялся детьми с некоторой помощью. Большинство фрагментов представлены в виде логически связных и информативных предложений.

Недостаточный уровень наблюдался у 5 (50%) детей экспериментальной группы. Им в значительной степени требовалась помощь взрослого. Фрагменты рассказа в большинстве своем представляют простое перечисление предметов и действий. Рассказ не детален и малоинформативен.

Низкий уровень наблюдался у 3 (30%) детей экспериментальной группы. Даже с оказываемой поддержкой и помощью со стороны взрослого задание выполнить не удалось.

Результаты 6 задания оказались следующими (рисунок 1).

Средний уровень был выявлен у 2 (20%) детей. Дошкольники верно составляли необходимый рассказ на соответствующую картинку или ее конкретную деталь, но не без небольшой помощи взрослого.

Недостаточный уровень оказался у 4 (40%) детей экспериментальной группы. Дошкольники затруднялись в самостоятельном составлении рассказа по серии сюжетных картинок, допускали пропуски, имели место быть смысловые несоответствия, простые перечисления предметов, вместо связного рассказа. Зачастую требовалась помощь взрослого.

Низкий уровень показали 4 (40%) детей экспериментальной группы. Дошкольники не сумели справиться с заданием, несмотря на оказываемую помощь педагога.

Сумма баллов за все выполненные задания позволила нам определить уровень развития связной речи у детей.

Высокий и средний уровень развития связной речи (18-15 баллов) не показал ни один из дошкольников с нарушениями зрения.

Недостаточный уровень развития связной речи был обнаружен у 4 (40%) детей экспериментальной группы.

Детям, относящимся к данному уровню развития связной речи присуще наличие недостатков информативности и лексико-грамматического структурирования фразы при выполнении всех (или большинства) вариантов задания. Ребенок испытывает значительные трудности при составлении предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически, и в большинстве случаев выполняет задание только по некоторым из предложенных картинок, но благодаря поддержке взрослого ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание. Пересказывая небольшой по объему и простой по структуре знакомый литературный текст наблюдаются пропуски отдельных моментов, действий или целых фрагментов. Рассказ из личного опыта возможен только с помощью наводящих вопросов, так как отдельные фрагменты рассказа в большинстве своем представляют простое перечисление предметов и действий, и носят недостаточную информативность, как и при составлении рассказа-описания по наглядной схеме. В данном случае для того, чтобы выполнить задание

ребенку необходимы вспомогательные вопросы, так как рассказ детей несодержателен и не отражает некоторых существенных признаков предмета.

К низкому уровню развития связной речи на основании результатов заданий относятся 6 (60%) детей.

Данным дошкольникам свойственны невыполнения задания или выполнение некоторых заданий в виде простого перечисления предметов, изображенных на картинках, неумение составить фразу даже с помощью взрослого. Важно отметить, что обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком в ходе спокойной, доброжелательной беседы. Внимание ребенка не фиксировалось на выполнении задания, если он сомневался, ему предлагалась помощь. В случае отказа от продолжения обследования ребенку давалось время на отдых.

Проанализировав полученные результаты по всем проведенным заданиям, можно подвести итоги (таблица 1).

Таблица 1

Уровень развития связной речи детей с нарушениями зрения

№	И.Ф. ребенка	Задания						Сумма баллов	Уровень развития связной речи
		1	2	3	4	5	6		
1	Е.А.	0	0	0	0	1	0	1	Низкий
2	О.А.	1	1	1	1	1	1	6	Недостаточный
3	Б.В.	1	1	1	1	1	1	6	Недостаточный
4	Д.В.	0	0	0	0	1	0	1	Низкий
5	Н.Г.	0	0	0	0	0	0	0	Низкий
6	Е.Д.	0	0	0	0	0	0	0	Низкий
7	Ю.З.	0	0	1	0	1	1	3	Низкий
8	А.И.	0	0	0	0	1	0	1	Низкий
9	К.И.	2	1	1	1	2	1	8	Недостаточный
10	В.К.	2	1	1	1	2	1	8	Недостаточный

По итогу эксперимента мы выявили, следующие особенности связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения. Развитие речи характеризуется замедленными темпами становления развития связной речи по сравнению с нормой. Дети плохо владеют управлением своего поведения. Недостаточное развитие связной речи у детей с нарушением зрения является следствием сложной структуры дефекта, сочетающего языковые и оптико-пространственные трудности.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста, имеющих зрительную патологию, наблюдается существенное отставание в формировании навыков связной речи. Большинство детей экспериментальной группы имеют недостаточный уровень связного высказывания, их доля составила 40%, а долю детей с низким уровнем развития связной речи – 60%.

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

3.1. Основные направления и содержание работы по развитию связной речи с элементами методики ТРИЗ

В ходе исследования с учетом итогов констатирующего эксперимента по методике В.П. Глухова для повышения эффективности коррекционно-педагогического процесса и улучшения состояния связной речи у детей с нарушениями зрения, нами была выбрана технология теория решения изобретательских задач (ТРИЗ).

С целью выявления особенностей возможностей ТРИЗ была организована работа над связным высказыванием детей.

В ходе формирующего эксперимента проведена коррекционно-педагогическая работа по развитию связной речи детей с нарушениями зрения на базе МБДОУ детский сад г. Пензы. В эксперименте участвовали все 10 дошкольников, которые принимали участие в констатирующем эксперименте.

Формирующий эксперимент проходил с октября 2023 года по март 2024 года, за основу в формирующем эксперименте была подготовлена программа по технологии ТРИЗ.

Формирующий эксперимент решал следующие задачи:

1. Разработка комплекса образовательных мероприятий по развитию связной речи;
2. Внедрение разработанного комплекса образовательных мероприятий;
3. Сравнение результатов уровней развития связной речи детей с нарушением зрения в констатирующем и контрольном эксперименте.

Проект по развитию связной речи был разработан нами с учетом:

- ◆ Выводов, сделанных при анализе теоретических положений об особенностях развития связной речи детей с нарушением зрения.

◆ Проблем развития связной речи, выявленных по итогам проведения констатирующего эксперимента (необходимость в расширении словарного запаса, затруднения детей в описании картинок, составлении описательного рассказа).

Целью формирующего эксперимента являлось развитие связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством ТРИЗ-технологий.

Разработанная Г.С. Альтшуллером технология ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), адаптированная к дошкольному возрасту А.М. Страунинг, является на сегодняшний день одной из наиболее эффективных образовательных технологий, так как в ней сочетается работа над развитием речевой деятельности и над формированием мышления и воображения.

Данная технология учит детей нестандартно мыслить, дает возможность проявить себя, развивает нравственные качества, а самое главное позволяет получать знания без перегрузок и длительных заучиваний.

На занятиях по развитию речи, которые проводились в естественных условиях групповой комнаты детского сада 1 раз в неделю, продолжительностью 25-30 минут, создавалась обстановка, которая позволяла детям чувствовать себя свободно. Все творческие ответы детей принимались логопедом. Игровой и дидактический материал располагался в легкодоступных местах, критика по отношению к детям у педагога отсутствовала.

По рекомендациям Т.А. Сидорчук и Н.Н. Хоменко для успешной организационной работы по развитию связной речи детей по ТРИЗ-технологиям на каждом занятии присутствовала специальная игрушка, от лица которой задавались проблемные вопросы, проводились диалоги по теме занятия, с помощью которой дети выражали свое мнение, спрашивали и уточняли непонятное.

С помощью данного приема увеличивается активность и заинтересованность детей, они стремятся общаться и помогать «гостю». Немаловажную роль играет и такой прием в развитии связной речи, как подведение итогов в конце занятий в самых разнообразных формах: игры «интервью», «доскажи предложение», обсуждение полученных работ и другие.

Важно научить детей видеть образно объект и понимать образ объекта, давать ему характеристику, ощущать и описывать свои ощущения, радостное и грустное и др.

Образность мышления развивает умение придумывать красочные истории, рассказывать о своих чувствах. Развитию активного словаря в речи детей также способствует потребность рассуждать, объяснять, описывать и осмысливать увиденное, выражать свое отношение.

Задачи проекта по развитию связной речи детей с нарушением зрения представлены в таблице 2.

Таблица 2

Этапы реализации программы

Задачи	Содержание
1. Подбор игр	Осуществления подбора упражнений, направленных на развитие связной речи (тематика различная).
2. Использование художественных средств	1. Продумать использование художественных средств в играх для развития связной речи. 2. Подобрать необходимые художественные средства: детские рисунки, фотографии на слайдах, музыку.
3. Разработка образовательных мероприятий	1. Продумать темы образовательного мероприятия. 2. Подготовить дидактический материал. 3. Подготовить необходимое

	оборудование: ноутбук, проектор, экран, колонки для воспроизведения звука.
4. Реализация проекта	Проект будет реализован в течение 5 месяцев.
5. Оценка эффективности	

Программа по развитию связной речи детей с диагнозом нарушением зрения состояла из четырех этапов.

1 этап. В первую очередь шла работа над обучением детей созданию образных характеристик объектов: дети учились сравнивать предметы, составлять загадки, метафоры, проводились игры и задания на развитие выразительности речи.

2 этап. После овладения детьми данной технологией, следующим шагом обучения стало составление рифмованных текстов. Для этого использовались такие игры, как «Складные картинки», «Придумай рифмованное слово», «Придумай рифмованные строчки» и др.

3 этап. Далее осуществлялось обучение детей составлению творческих рассказов по картине, основанное на алгоритмах мышления, где дети полностью описывали картину и тем самым раскрывали тему, развернуто описывали конкретный объект, с использованием метафор, сравнений, поэтических образов, создавали рифмованные тексты по содержанию картины.

4 этап. На последнем этапе обучения дети учились составлять тексты сказочного содержания посредством моделирования, типовых приемов фантазирования.

На каждом из этапов программы детьми отрабатывались определенные модели, способствующие развитию связной речи.

Например, при обучении составлению загадок использовались три основных модели:

1. «Какой – Что бывает таким же»;

2. «Что делает – Кто делает так же»;
3. «На что похоже, чем отличается».

Далее представлено описание игр и игровых упражнений по развитию связной речи у детей с нарушением зрения, вошедших в работу.

Игровые упражнения для формирования связной речи у детей 6 лет с нарушением зрения

Тема: «Весна. Живая природа»

Игровое упражнение «Отгадывание слов»

Цель: Развитие пассивного и активного словаря по внешним признакам (формы, величины, пространства и места).

Задачи:

1. Обогащать пассивный и активный словарь по теме «Весна. Живая природа»;
2. Формировать практический навык согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

Описание: Педагог называет прилагательные, ребенок отгадывает и называет загаданное слово.

Инструкция: «Сейчас я опишу слово, а ты должен отгадать что это за слово и доказать свой ответ».

Ход игрового упражнения:

Педагог: «Яркое, желтое...».

Ребенок: «Солнце. Потому что солнце яркое, желтое».

Педагог: «Голубое, ясное...».

Ребенок: «Небо. Потому что небо голубое, ясное».

Педагог: «Лохматый, косолапый...».

Ребенок: «Медведь. Потому что медведь лохматый, косолапый».

Педагог: «Зеленая, мягкая...».

Ребенок: «Трава. Потому что трава зеленая, мягкая».

Педагог: «Маленькая, перелетная...».

Ребенок: «Птица. Потому что птица маленькая, перелетная».

Педагог: «Серый, злой...».

Ребенок: «Волк. Потому что волк злой, серый».

Педагог: «Белый, холодный...».

Ребенок: «Снег. Потому что снег холодный белый».

Педагог: «Маленький, колючий...»

Ребенок: «Еж. Потому что еж маленький, колючий».

Педагог: «Длинная, холодная, прозрачная...».

Ребенок: «Сосулька. Потому что сосулька длинная, холодная, прозрачная».

Педагог: «Красная, сладкая, вкусная...».

Ребенок: «Ягода. Потому что ягода красная, сладкая, вкусная».

Педагог: «Рыжая, хитрая...».

Ребенок: «Лиса. Потому что лиса рыжая, хитрая».

Педагог: «Маленький, писклявый...».

Ребенок: «Комар. Потому что комар маленький, писклявый».

Игровое упражнение «Кто чем питается?»

Цель: Развитие пассивного и активного словаря (нравственно-интеллектуальные признаки, признаки эмоционального состояния, вкусовые ощущения, температуры, веса, силы и др.).

Задачи:

1. Активизировать словарь по теме «Весна. Живая природа»;
2. Развивать произвольное внимание, словесно-логическое мышление.

Описание: Педагог спрашивает у детей, чем могут питаться птицы, затем педагог называет ряд существительных, дети должны хлопнуть, когда услышат подходящее слово.

Инструкция: «Чем питаются птицы? (ягодами, насекомыми, шишками). Сейчас я вам буду называть слова, хлопните, если услышите слово».

Игровое упражнение «Скажи, какой?»

Цель: Развитие способности согласовывать разные части речи.

Задачи:

1. Формировать практический навык согласования разных частей речи в роде, числе, падеже;

2. Развивать мелкую моторику.

Оборудование: Мяч.

Описание: Дети встают в круг, педагог в центр. Педагог бросает мяч детям, называет слово, ребенок, поймав мяч, должен назвать слово-продолжение и вернуть мяч педагогу (погода – теплая, весна – поздняя, небо – хмурое, дует – ветер и т.д.).

Инструкция: «Ребята, встаньте в круг. Я буду бросать вам мяч, и называть слово или фразу, а вы ловите мяч, называйте продолжение, и возвращайте мне мяч».

Игровое упражнение «Птицы»

Цель: Актуализация словаря, развитие ассоциативных связей. Развитие активного и пассивного словаря по внешним признакам.

Задачи:

1. Обогащать пассивный и активный словарь по внешним признакам;
2. Формировать практический навык согласования разных частей речи в роде, числе, падеже.

Описание: Педагог раздает детям картинки с изображением перелетных птиц, каждый ребенок по очереди отвечает на вопросы:

Как называется птица? (Ласточка, скворец, грач, чиж, аист, лебедь).

Какая птица по размеру? (Маленькая, крупная, средняя).

Какие перья? (Темные, зеленовато-желтые, черные, белые).

Какой хвост? (Раздвоенный, черный, короткий, длинный).

Какой клюв? (Слабый, мощный, изогнутый, короткий, длинный, острый, плоский, крепкий, сильный).

Инструкция: «Ребята, сейчас каждый из вас получит картинку с изображением перелетной птицы и ответит на мои вопросы».

Оборудование: Картинки с изображением перелетных птиц.

Ласточка – по величине меньше воробья, окраска перьев темная, грудка белая, крылья широкие. Хвост раздвоенный. У ласточки слабый клюв, широкий рот.

Скворец – голова, шея, крылья, хвост черные с фиолетовым отливом. Клюв у скворца мощный. На голове черный хохолок.

Грач – птица крупных размеров, с большими сильными ногами и несколько изогнутым книзу клювом. Черное оперенье.

Чиж – одна из маленьких перелетных птиц. У чижа зеленовато-желтое оперенье. На голове черная шапочка. Хвост и клюв короткие.

Аист – одна из крупных перелетных птиц. Перья белого цвета. Крылья с черными полосками. Клюв – длинный, острый, крепкий. Крылья широкие, длинные, большого размаха. Хвост короткий. Лапы длинные, тонкие, мощные.

Лебедь – гордая, грациозная, красивая птица средних размеров. Лебедь может быть черного и белого цвета. У лебедя длинная изогнутая шея. Клюв плоский и сильный. На красных лапах перепонки.





Тема: «Мой город. Моя улица»

Игровое упражнение «Мой дом»

Задачи:

1. Расширять и активизировать словарь по теме «Наш город»;
2. Развивать мелкую моторику.

Описание: Педагог просит детей нарисовать и описать свой дом.

Инструкция: «Ребята, перед вами лежат листы бумаги и карандаши. Каждому из вас нужно нарисовать такой дом, какой захотите, а потом рассказать о нем». (9-этажный дом, красивый, веселый, оранжевого и белого цвета, 5-этажный дом, серый, веселый двор, 10-этажный дом, новый дом, родной дом, панельный, высотный дом, многоэтажный).

Игровое упражнение «Черно-бело не бери, «Да» и «нет» не говори!»

Цель: Развивать внимание и воображение, учить нестандартно мыслить, следить за собственной речью и быстро находить выход из сложившейся ситуации.

Описание: Педагог задает вопросы, а дети должны отвечать так, чтобы в ответах не было слов: «черное», «белое», «да», «нет».

Инструкция: «Ребята, сейчас мы поиграем с вами в игру, я буду задавать вопросы, а вам нужно будет отвечать быстро, не делая большой паузы, а то и играть будет неинтересно. И поправляться нельзя: что сказал, то и сказал! На

вопросы и замечания можно отвечать что угодно, только – черного и белого не брать, «да» и «нет» не говорить!»

Наш город большой? (Очень).

Что ездит по дороге? (Машины, автобусы).

А какого цвета дорога? (Темного)

А какие машины тебе больше нравятся: черные или белые? (Красные).

В садик на автобусе едешь? (Иногда).

Что продают в булочной? (Хлеб).

Из какой муки пекут булки? (Из пшеничной).

А бывает синий хлеб? (Не бывает) и т.д.

Тема: «Цветы»

Цель: Развитие пассивного и активного словаря по внешним признакам, на тему «Цветы».

Задачи:

1. Обогащать пассивный и активный словарь по теме «Цветы. Первоцветы»;
2. Формировать практический навык согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

Описание: Педагог показывает картинки с изображением цветов и просит детей показать картинку с заданным цветком (подснежники, ландыши, ромашки, гвоздики, колокольчики, васильки, одуванчики, мак). Затем просит описать цветы.

Инструкция: «Посмотрите, какие красивые цветы! Покажите картинку с цветком, который я назову и расскажите о нем».

Подснежники – первые цветы, маленькие, белые, лесные.

Ландыши – нежные, белые, душистые.

Ромашки – крупные, желтоглазые, полезные, белые, полевые.

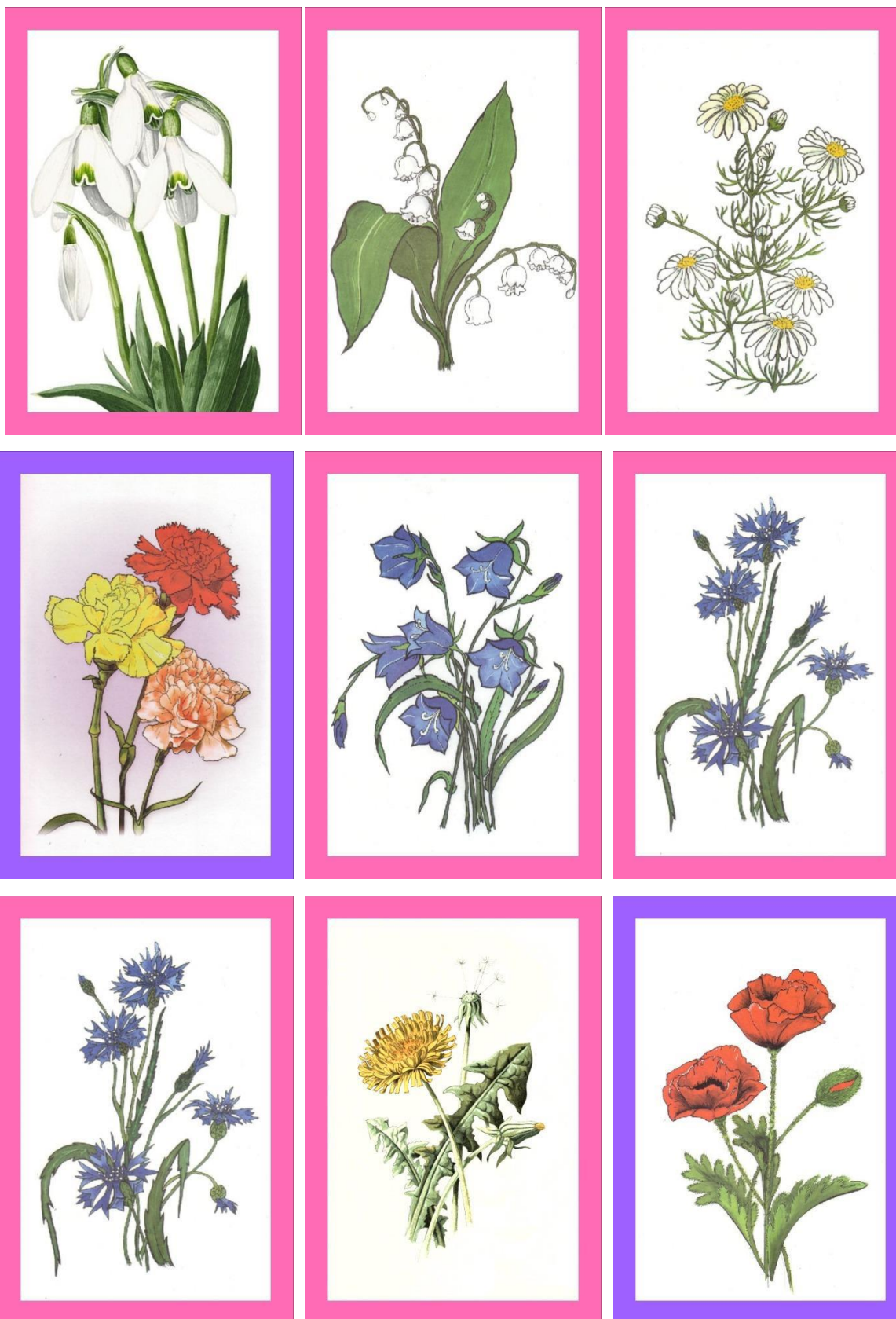
Гвоздики – яркие, красивые, алые, садовые.

Колокольчики – голубые, скромные, неприметные, полевые.

Васильки – синие, неприметные, полевые.

Одуванчики – пушистые, круглые, желтые, полевые.

Мак – красный, прекрасный, садовый.



Тема «Насекомые»

Игровое упражнение «Загадки»

Цель: Развитие пассивного и активного словаря по качественным признакам.

Задачи:

1. Активизировать словарь по теме «Насекомые»;
2. Развивать мышление.

Описание: Педагог раскладывает перед детьми картинки с насекомыми, загадывает загадки. Дети отгадывают, показывают картинку и доказывают свой ответ.

Инструкция: «Ребята, я прочитаю вам загадки, а вы должны будете их отгадать и объяснить свой ответ».

1. Не зверь, не птица –
Нос, как спица.
Летит – пищит,
Сядет – молчит.
Кто его убьет,
Тот кровь свою прольет. (Комар)
2. Шевелились у цветка
Все четыре лепестка.
Я сорвать его хотел –
Он вспорхнул и улетел. (Бабочка)
3. Встреча с ней – одна беда,
Нос – как острая игла,
В щель забьется, вроде спит,
Только тронешь – зажужжит. (Оса)
4. Красный, маленький комочек,
На спине немного точек,
Не кричит и не поет,
А по листику ползет. (Божья коровка)
5. В темном уголке живет,

Шелковую нить плетет,
Он тайком сюда забрался,
Строить новый дом собрался. (Паук)
6. Летит вертолет мимо топких болот,
Таращит глазищи-глаза.
Прозрачные крылья на солнце блестят,
Лягушки поймать вертолет норовят. (Стрекоза)

Игровое упражнение «Скажи наоборот»

Цель: активизация антонимов.

Задачи:

1. Развивать наиболее доступные антонимические отношения между словами;
2. Формировать практический навык согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

Описание: Педагог называет предложение, ребенок должен закончить словом наоборот.

Инструкция: «Ребята, послушайте предложения и закончите их словами наоборот».

Оса быстрая, а гусеница... (медленная).
Муравей трудолюбивый, а муха ... (ленивая).
Таракан большой, а комар ... (маленький).
Таракан трусливый, а пчела... (храбрая).
Пчела шумная, а бабочка... (тихая).
Жук добрый, а оса... (злая).
Гусеница длинная, а жук... (короткий).
Цветок высокий, а трава... (низкая).
У бабочки крылья широкие, а у стрекозы... (узкие).

Игровое упражнение «Какой? Чей?»

Цель: Развитие способности образовывать прилагательные от существительных.

Задачи:

1. Закреплять навык образования относительных прилагательных с использованием продуктивных суффиксов (-ов, -ин, -ев, -ан, -ян);

2. Учить образовывать притяжательные прилагательные.

Описание: Педагог задает вопросы, дети отвечают.

Инструкция: «Ребята, послушайте вопросы и ответьте».

Насекомые, которые летают – летающие, а насекомые, которые ползают какие? (Ползающие).

Насекомые, которые прыгают какие? (Прыгающие).

У комара писк чей? (Комариный).

У пчелы мед чей? (Пчелиный).

У муравья лапка чья? (Муравьиная).

У шмеля жужжание чье? (Шмелиное).

У таракана усы чьи? (Тараканьи).

У паука паутина чья? (Паучья).

Игровое упражнение «Запоминай»

Цель: Актуализация словаря прилагательных по теме «Насекомые, развитие ассоциативных связей.

Задачи:

1. Развивать зрительное и слуховое внимание;

2. Развивать мелкую моторику.

Описание: Педагог предлагает детям прослушать стихотворение (можно сочетать чтение стихотворения с показом картинок), а затем нарисовать насекомых, которых запомнил, и описать какие они.

Инструкция:

«Слушай и запоминай,

Насекомых называй.

Муравей, пчела, оса,

Бабочка и стрекоза...

А теперь нарисуйте насекомых, которых вы запомнили!».



Коррекционно-развивающая работа спланирована с учетом прохождения тем.

По окончании проведения данного эксперимента нами были сделаны следующие выводы:

1. Игровые упражнения оказались для детей доступным средством.
2. Предлагаемые задания выполнялись детьми с желанием.
3. Наиболее интересными для детей оказались задания с применением мяча, а также те, в которых приходилось рисовать.

Однако во время проведения формирующего эксперимента возникли трудности, такие как:

◆ Нерегулярная посещаемость детьми логопедических занятий по разным причинам. В результате состав дошкольников, участвующих в эксперименте, оказался не постоянным.

◆ Ограниченное время реализации проекта.

В связи с этим мы предполагаем, что достижение стойких положительных результатов применения упражнений в процессе формирования связной речи у старших дошкольников с нарушением зрения возможно при систематичности выполнения игровых упражнений на занятиях с педагогом.

3.2. Результаты контрольного эксперимента

Формирование связной речи является одной из важнейших задач работы с детьми с нарушениями зрения дошкольного возраста. Наше исследование показывает, что самостоятельно без специального обучения дети с нарушениями зрения не могут овладеть сложными видами речевой деятельности. Речь ребенка должна быть живой, непосредственной и выразительной.

После реализации констатирующего и формирующего экспериментов с детьми нарушениями зрения, по итогам диагностики мы подготовили ряд заданий для контрольного эксперимента.

Данные, полученные в контрольном эксперименте с детьми, прошедшими экспериментальное обучение, сравнивались с результатами констатирующего эксперимента.

Контрольный эксперимент проходил в апреле 2024 года. Для контрольного эксперимента были подготовлены задания с наглядным материалом. Детям с нарушениями зрения была предложена работа над составлением рассказа – описания, рассказа по серии сюжетных картинок, составлением рассказа по одной сюжетной картинке, составлением рассказа-описания, работа над пересказом.

Анализ полученных результатов по всем заданиям методики до и после экспериментального обучения (%) представлен в таблице 3.

Уровни сформированности связной речи после формирующего эксперимента

Уровни	До обучения	После обучения
Высокий	-	-
Средний	-	60%
Недостаточный	40%	30%
Низкий	60%	10%

В результате проведенного исследования установлено, что большинство детей после обучения имеют средний уровень сформированности связного высказывания, а именно 6 (60%) детей. Если до обучения ни один ребенок с нарушениями зрения не достиг высокого уровня (данный показатель составил 0%), то после проведения ТРИЗ-технологии, 3 (15%) детей данной категории показали большие успехи в формировании связной речи, справившись с предложенными заданиями самостоятельно. Если говорить о детях с низким уровнем связной речи до обучения, которую составляло 60% детей с нарушениями зрения, то после обучения данный показатель составил 10%.

Наиболее высокие результаты отмечены у В. К., Б.В. и О.А.

Наша работа построена таким образом, чтобы весь коррекционно-образовательный процесс был пронизан этой технологией. Все виды деятельности были приняты во внимание: игровая деятельность, коммуникативная деятельность, познавательно-исследовательская и т.д.

Дети с нарушениями зрения научились более свободно общаться со сверстниками и взрослыми, легко подбирать слова при составлении различных рассказов, за счет увеличения чувственного опыта и понимания функций, свойств объектов. Повысился процент качества знаний.

Сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента показал положительную динамику речевого развития, которая характеризуется последовательным переходом от низкого к более высокому показателю.

Таким образом, цель программы по развитию связной диалогической и монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством ТРИЗ-технологий была достигнута, контрольный эксперимент показал положительную динамику в формировании связного высказывания у детей с нарушениями зрения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведя исследование по проблеме развития связной речи у детей с нарушениями зрения, можно подвести следующие итоги:

Изучив научную и учебно-методическую литературу по проблеме исследования, мы определили, что связная речь – сложное явление, которое правильно и своевременно формируется при нормальной работе всех органов восприятия. Ограничение зрительного контроля языковых и невербальных средств общения приводит к тому, что у детей с нарушениями зрения возникают проблемы с общением. В целом развитие связной речи у детей от пяти до семи лет достигает довольно высокого уровня, но у детей с нарушением зрения это происходит в разы медленнее. Имея недостаток зрения, ребенок лишает себя возможности получать большую долю информации об окружающей среде. Все это ограничивает формирование образов воображения и памяти, влечет за собой отставание в восприятии предметов. Дети меньше воспринимают свойства и характеристики предметов.

Дети с нарушениями зрения не всегда могут в полной мере освоить учебный материал, так как у них возникают проблемы в общении, внимании, памяти, быстром истощении нервной системы. Нарушение зрения неблагоприятно влияет на нервно-психическое развитие детей, снижает их двигательную активность и ориентацию в пространстве, негативно влияет на развитие познавательной деятельности, развитие речи, коммуникативных навыков.

Одной из технологий формирования связной речи и организации психолого-педагогической коррекционной помощи у детей с нарушениями зрения, является образовательная технология творчества ТРИЗ. По мнению Г.С. Альтшуллера, «Каждый ребенок изначально талантлив и даже гениален, но его надо научить ориентироваться в современном мире, чтобы при минимуме затрат достичь максимума эффекта». ТРИЗ представляет собой

уникальный инструмент для поиска оригинальных идей, развития творческой личности, доказательством того, что творчеству можно и нужно обучать.

Целью использования ТРИЗ-технологии в детском саду является развитие с одной стороны таких качеств мышления, как гибкость, подвижность, системность, диалектичность, а с другой стороны стремления к новизне, развитие речи и творческого воображения. Технология дает возможность каждому ребенку проявить свою индивидуальность, учит дошкольников нестандартному мышлению.

Именно ТРИЗ-технологии помогают развить фантазию и логическое мышление детей, мыслить системно, понимать суть происходящих процессов, пополнять свой словарный запас и формировать связную речь.

Для исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с нормальным зрением и нарушениями зрения в констатирующем эксперименте за основу нами была взята комплексная методика В.П. Глухова.

В ходе наблюдения и проведения констатирующего эксперимента было установлено, что дети с нарушениями зрения плохо владеют коммуникативными действиями саморегуляции. Большинство детей с нарушением зрения имеют недостаточный уровень владения коммуникативными средствами.

По итогам проведения констатирующего эксперимента с детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения, можно сделать следующие выводы.

Развитие речи детей с нарушениями зрения характеризуется замедленными темпами становления связной речи. Недостаточная связь между словом и чувственным опытом обуславливает неточность практического использования ребенком слов в речевых описаниях. Процесс формирования связного высказывания детей с нарушениями зрения подчиняется тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся детей, однако могут наблюдаться свои специфические особенности. Недостаточная сформированность аналитического восприятия у детей с

нарушениями зрения, включающего в себя умение наблюдать, анализировать, сравнивать, обобщать и устанавливать причинно-следственные связи в содержании картин обуславливает низкий уровень развития связной речи, которая проявляется в недостаточности лексики, нарушениях семантики и логики построения рассказа. Без специальной подготовки по программам коррекционной направленности детям с нарушениями зрения сложно овладеть разными видами рассказа, в частности, описательно-повествовательного характера.

Детям с нарушениями зрения было очень непросто справиться с заданиями, высокий уровень сформированности связного высказывания не обнаружился ни у одного из детей экспериментальной группы. Результаты констатирующего эксперимента показали, у детей с нарушениями зрения, преобладает уровень ниже среднего – недостаточный уровень составил 40%, доля детей с низким уровнем развития связной речи составило 60%.

Речь детей с нарушениями зрения характеризуется недостаточной опорой на конкретные признаки, свойства, действия предметов и объектов окружающей действительности.

Дети с нарушениями зрения испытывают трудности при составлении описательных и повествовательных рассказов. Низкий и недостаточный уровни развития связной речи детей с нарушениями зрения обусловлены недостаточным чувственным опытом детей, недостаточной образной лексикой и нарушениями композиционной стороны связного высказывания.

Для повышения эффективности коррекционно-педагогического процесса и улучшения состояния связной речи у детей с нарушениями зрения, нами была взята образовательная технология творчества ТРИЗ для проведения формирующего эксперимента с детьми с нарушениями зрения. Это одна из технологий формирования связной речи у дошкольников, которая дает возможность каждому ребенку проявить свою индивидуальность, учит дошкольников нестандартному мышлению, развивает фантазию, дает возможность пополнить свой словарный запас и сформировать связную речь.

Анализ сформированности связного высказывания у детей с нарушениями речи, показал, что разработанные нами направления и приемы коррекционно-педагогической работы оказали положительное влияние на количественные и качественные показатели формирования связной речи.

По итогам контрольного эксперимента, в среднем показатели выросли в три раза. После экспериментального обучения дети с нарушениями зрения научились более свободно общаться со сверстниками и взрослыми, легко подбирать слова при составлении любых рассказов, за счет увеличения словарного запаса, понимания функций и свойств объектов.

Полученные результаты позволяют утверждать, что приемы обучения были эффективны и могут быть рекомендованы для широкого использования в коррекционно-педагогическом процессе в условиях специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями зрения.

По итогам проведения формирующего и контрольного экспериментов с детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения, можно сделать следующие выводы:

Эффективным методом в формировании связной речи у детей с нарушениями зрения является использование в работе педагога ТРИЗ-технологии.

Работа по развитию связной речи трудоемка и всегда почти полностью ложится на плечи педагога.

Достижение стойких положительных результатов применения упражнений в процессе формирования связной речи у детей 6 лет с нарушением зрения возможно при наличии систематичности выполнения игровых упражнений на занятиях с педагогом.

После обучения в рамках ТРИЗ-технологии, дети с нарушениями зрения показали положительные результаты по сравнению с периодом проведения констатирующего эксперимента примерно в три раза.

Анализ полученных результатов по всем заданиям методики после экспериментального обучения показал, отсутствие низкого уровня и

появления высокого уровня сформированности связного высказывания у детей с нарушениями зрения.

Таким образом, нами подтверждена гипотеза о том, что при создании специальных условий и использовании приемов и методов ТРИЗ у детей с нарушениями зрения происходит активизация словарного запаса, применение правил грамматического и композиционного построения рассказов. Мы наблюдаем более совершенное оформление связного высказывания с точки зрения образности, семантики и эмоциональных проявлений, что значительно повышает уровень развития их связной речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абидова, Н.З. Анализ проблемы развития речи и общения у детей с нарушением зрения // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2014. том 6. № 3. – С.29-33.
2. Алехина, С.В. Инклюзивное образование / С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – Выпуск 1. – 106 с.
3. Аркин, Е.А. Ребенок в дошкольные годы / Е.А. Аркин. – М.: Просвещение, 2016. – 124 с.
4. Афонькина, Ю.А. Технологии комплексного сопровождения детей / Ю.А. Афонькина, И.И. Усанова, О.В. Филатова.– Волгоград: Учитель, 2013. – 104 с.
5. Ахутина, Т.В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева – М.: Академия, 2003. – 104 с.
6. Бабина, Г.В. Методика обогащения словарного запаса учащихся старших классов школы для детей с ТНР / Г.В. Бабина. – М.: Просвещение, 2011. – 136 с.
7. Бардин, К.В. Проблемы психического отражения свойств объективного мира на сенсорно-перцептивном уровне // Психофизиологические исследования восприятия и памяти. – М.: Наука, 2011. – С. 9-42.
8. Бельтюков, В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В.И. Бельтюков. [Электронный ресурс]: – М.: 1977. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/5188274/>
9. Веракса, Н.Е. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. Для занятий с детьми 4-7 лет / Н.Е. Веракса, О.Р. Галимов. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 92 с.

10. Вернадская, М.Э. Особенности зрительного восприятия младших школьников с нормальным и глубоко нарушенным зрением: Автореферат дисс. канд. психол. наук. – М., 2010. – 19 с.
11. Волкова, Л.С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими дефектами зрения / Л.С. Волкова. Автореферат дисс. доктора пед. наук. – М., 2013. – 32 с.
12. Волкова, Л.С. Выявление и коррекция нарушения устной речи у слепых и слабовидящих детей / Л.С. Волкова. – Л.: Айрис, 2010. – 25 с.
13. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. [Электронный ресурс]: – М., 2006. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/3/0282/>
14. Воронич, Е.А. Особенности развития речи детей в условиях инклюзивного образования / Е.А. Воронич. // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – №4. – С. 131-134.
15. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. [Электронный ресурс]: – М., 1999. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0162/index.shtml>
16. Гайлене, И.П. Особенности видения признаков воспринимаемых предметов детьми с нарушениями зрения / И.П. Гайлене. – М.: Астрель, 2011. – 60 с.
17. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – М.: Университет, 2014. – 336 с.
18. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. [Электронный ресурс]: – М., 1961. – Режим доступа: https://vk.com/wall204499715_55
19. Гин, С.И. Занятия по ТРИЗ в детском саду / С.И. Гин. – Минск, 2008. – 112 с.
20. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2014. – 168 с.

21. Дорошенко, О.В. Коррекционно-педагогическая работа по развитию связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения: Автореферат дисс. канд. пед. наук. – М., 2009. – 18 с.
22. Дубровская, Н.В. Игры с цветом: развитие и коррекция ассоциативно-образного восприятия цвета у дошкольников / Н.В. Дубровская. // Дошкольная педагогика. – 2016. – № 8. – С.13-19.
23. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. [Электронный ресурс]: – М., 1990, – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0383/1_0383-1.shtml
24. Жинкин, Н.И. Интеллект, язык, речь // Нарушение речи у дошкольников. – М.: Академия, 1972. – 364 с.
25. Жукова, Н.С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. [Электронный ресурс]: – М., 1973. – Режим доступа: https://vk.com/wall-33723051_25657
26. Земцова, М.И. Особенности зрительного восприятия при глубоком нарушении зрения у детей // Специальная школа. – 2015. – № 1. – С. 89-99.
27. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. [Электронный ресурс]: – М., 1998. – Режим доступа: https://vk.com/wall-118760192_5200
28. Ключкова, Е.В. Факторы, влияющие на включение ребенка-инвалида в жизнь общества: индивидуальный и коллективный опыт на пути инклюзии / Е.В. Ключкова // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 3. – 98-110.
29. Коржуев, А.В. Поисково-исследовательская деятельность в педагогике / А.В. Коржуев, Н.Н. Антонова. – М.: Либроком, 2012. – 97 с.
30. Корзун, А.В. Цели, задачи и содержание ТРИЗ-педагогики. Решение проблем многоуровневого образования средствами ТРИЗ-педагогики / А.В. Корзун. – Саратов, 2008. – 75 с.
31. Коррекционная программа начальной школы для детей с нарушением зрения / Под. ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Владос, 2013. – 169 с.

32. Кравцова, Е.Е. Психологические основы стандартов дошкольного образования / Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 6. – С.178-183.

33. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. [Электронный ресурс]: – М., 1968. – Режим доступа: <https://yandex.ru/search/?text=20.%09Левина%2C+Р.Е.+Основы+теории+и+практики+логопедии+&lr=49&clid=9582>

34. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: КомКнига, 2005. – 306 с.

35. Лобачева, Е.К. ТРИЗ. Научиться творчеству / Е.К. Лобачева. [Электронный ресурс]. – М., 2001. – Режим доступа: URL: <http://www.trizland.ru/trizba/2878>

36. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 562 с.

37. Лучков, В.В. Значение теории Л.С. Выготского для психологии и дефектологии / В.В. Лучков, М.С. Певзнер. // Дефектология. – 2011. – №11. – С. 56-61.

38. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. [Электронный ресурс]: – М., 1992. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/5/0144/>

39. Новикова, И.В. Примерное содержание коррекционных занятий по логопедии в детском саду для детей с нарушением зрения / И.В. Новикова, Н.А. Крылова. – М.: ГНОМ и Д, 2012. – 178 с.

40. Особенности психологической помощи детям с нарушением зрения в дошкольном учреждении: метод. рекомендации // Под ред. Л.И. Солнцевой. – М.: ВОС, 2011. – 84 с.

41. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. – Калуга: Издательство «Адель», 2016. – 96 с.

42. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушениями зрения / Л.И. Плаксина. – М.: Город, 2010. – 131 с.
43. Подвижные игры для детей с нарушениями в развитии / под ред. Л.В. Шапковой. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
44. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / Под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Экзамен, 2013. – 415 с.
45. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. [Электронный ресурс] – СПб., 2004. – Режим доступа: – https://pedlib.ru/Books/1/0180/1_0180-1.shtml
46. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А. Сохин. – М.: МПСИ, 2005. – 224 с.
47. Текучев, А.В. Методика преподавания русского языка в средней школе. / А.В. Текучев. – М.: Наука, 2017. – 424 с.
48. Черемных, В.Ю. ТРИЗ-педагогика как инновационная технология развития творческой личности / В.Ю. Черемных. [Электронный ресурс]. – М., 2016. – Режим доступа: URL: <http://trizistok.ru/sborniki/sbornik-2005-teori/triz-pedagogikakak-innovacionnayatehnologiya-razvitiya-tvorcheskoj-lichnosti.html>
49. Ширяева, В.А. ТРИЗ-педагогика: от теории к практике / В.А. Ширяева. – Саратов: Наука, 2006. – 88 с.
50. Шорохова, О.А. Речевое развитие ребенка: Анализ программ дошкольного образования / О.А. Шорохова. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 167 с.
51. Яковлева, Н.Н. Инклюзивное образование: социально-психологический аспект / Н.Н. Яковлева. // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – М., 2011. – С. 240-242.

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
Л.Н. Корчагина 2023 г., протокол № 2
Корчагина Л.Н.

Задание

По выпускной квалификационной Ирышковой Татьяны Сергеевны

1. Тема работы «Развитие связной речи у старших дошкольников с нарушениями зрения»

Утверждена приказом по Университету *№ 01/02/03* 2023 г. № *1029/6*

2. Срок сдачи студентом законченной работы *5 июня* 2024 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы- выявить особенности связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения и показать возможности методики ТРИЗ в развитии связной речи данной категории детей.

Объект исследования: связная речь детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Предмет исследования: процесс развития связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения с помощью методов и приемов ТРИЗ.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Подобрать диагностические материалы для изучения связной речи у детей старшего возраста с нарушениями зрения и выявить особенности связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями зрения.

3. Определить основные направления работы по развитию связной речи и провести коррекционно-развивающую работу с использованием ТРИЗ.

4. Оценить эффективность включения приемов и методов ТРИЗ в коррекционно-педагогическую работу по развитию связной речи с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов квалификационной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
1	Провести анализ литературы по проблеме исследования.	Сентябрь 2023 г.	
2	Подобрать диагностические материалы для изучения связной речи у детей старшего возраста с нарушениями зрения и выявить особенности связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями зрения.	Сентябрь-октябрь 2023 г.	
3	Определить основные направления работы по развитию связной речи и провести коррекционно-развивающую работу с использованием ТРИЗ.	Октябрь 2023 – март 2024 г.	
4	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Апрель-май 2024 г.	

6. Дата выдачи задания «01» июля 2023 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
• (подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Развитие связной речи у старших дошкольников
с нарушениями зрения»
студентки 5 курса заочной формы обучения
Направление подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»
Ирышковой Татьяны Сергеевны

Тема выпускной квалификационной работы Татьяны Сергеевны Ирышковой посвящена актуальной проблеме выявления и преодоления нарушений связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Студентка проявила заинтересованность при выборе темы выпускной квалификационной работы и поддерживала интерес к выбранной проблеме на протяжении написания работы.

В работе рассмотрены особенности формирования связной речи и возможности логопедической работы по ее развитию у детей с нарушениями зрения с помощью методов и приемов ТРИЗ, что соответствует заявленной теме.

Студентка самостоятельно подготовила и провела констатирующее и контрольное исследование состояния связной речи детей с патологией зрительной сферы и проанализировала полученные данные.

При подборе экспериментального материала студенткой были учтены типологические, возрастные, речевые особенности детей, принимавших участие в исследовании, что позволило получить хорошие результаты при проведении контрольного эксперимента.

При написании работы Ирышкова Т. С. проявила себя как грамотный специалист, способный применить новые и традиционные методики в своей работе.

Работа соответствует 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



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Пензенский государственный университет

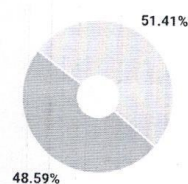
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ ANTIPLAGIAT.VUZ

Автор работы: Ирышкова Татьяна Сергеевна
Самоцитирование
рассчитано для: Ирышкова Татьяна Сергеевна
Название работы: Ирышкова Т.С. Развитие связной речи у старших дошкольников с нарушениями зрения
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	48.59%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	51.41%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 04.06.2024



Структура
документа:
Модули поиска:

Проверенные разделы: основная часть с.3-52

Перефразирования по коллекции IEEE; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; СМИ России и СНГ; ИПС Адилет; Переводные заимствования*; Патенты СССР, РФ, СНГ; IEEE; Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Публикации eLIBRARY; Медицина; Коллекция НБУ; Переводные заимствования IEEE; СПС ГАРАНТ: аналитика; Перефразирования по Интернету (EN); Диссертации НББ; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Переводные заимствования (RuEn); Перефразирования по Интернету; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Публикации eLIBRARY (переводы и перефразирования); Переводные

Работу проверил: Морозова Наталья Львовна

ФИО проверяющего

Дата подписи: 4.06.24

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

Задания по методике Глухова В.П.

Задание 1. Составление предложений по отдельным сюжетным картинкам.

Цель: выявить умение детей составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы по отдельным сюжетным картинкам.

Для проведения исследования были использованы картинки следующего содержания:

- Девочка сидит на стуле и держит игрушку;
- Мальчик поднимает корзину с яблоками;
- Девочка стоит и плачет, потому что мяч упал в воду;
- Девочка поднимается по лестнице.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. При показе каждой картинки ребенку задавался вопрос-инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано? Кто (что) это? Что он (она) делает?».

Критерии оценки:

Уровень выполнения задания	Анализ результатов	Оценка в баллах
Высокий	Ответ на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы или предложения, соответствующих по смыслу и содержанию предложенной картинки, полное или точно отображенное предметное выполнение задания содержание картинки.	3 балла
Средний	Наличие длительных пауз, поиск нужного слова.	2 балла
Недостаточный	Сочетание недостатков информативности и лексико-грамматического построения	1 балл

	фразы при выполнении всех (или большинства) вариантов задания. Фраза-высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполненное субъектом действие. Выполнены не все варианты задания.	
Низкий	Соответствующее высказывание (фраза или предложение) не было составлено даже при оказании помощи.	0 баллов

Задание 2. Составление предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически.

Цель: выявить умение детей составлять предложение по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. Ребенку предлагалось назвать картинки (ежик, лес, грибы), а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах.

Критерии оценки:

Уровень выполнения задания	Анализ результатов	Оценка в баллах
Высокий	Фраза составлена, учитывается содержание всех предложенных картинок. Достаточно информативна, составлена грамматически правильно, передан смысл.	3 балла
Средний	Имеются недостатки в построенных фразе или предложении, но передан смысл.	2 балла
Недостаточный	Фраза или предложение составлены по содержанию только двух картинок. При	1 балл

	оказании помощи (указание на пропуск) ребенок исправляется.	
Низкий	Несмотря на оказываемую помощь, задание не выполнено.	0 баллов

Задание 3. Пересказ небольшого по объему и простого по структуре знакомого детям литературного текста.

Цель: выявить умение детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре знакомый им литературный текст.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. Для этого мы использовали знакомую детям сказку «Теремок». Текст произведения прочитывался дважды, перед повторным чтением давалась установка на составление пересказа. При анализе составленных пересказов особое внимание обращалось на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа.

Критерии оценки:

Уровень выполнения задания	Анализ результатов	Оценка в баллах
Высокий	Пересказ составлен самостоятельно, содержание текста передается полностью.	3 балла
Средний	Пересказ составлен частично с помощью педагога, его побуждающих или стимулирующих вопросов. Содержание текста передано полностью.	2 балла
Недостаточный	Отмечаются пропуски отдельных моментов, действий или целого фрагмента. Пересказ составлен в	1 балл

значительной степени с
помощью взрослого.

Низкий

Несмотря на оказываемую
помощь, задание не
выполнено.

0 баллов





Задание 4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой.

Цель: выявить умение детей составлять связный рассказ по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. По трем сюжетным картинкам детям предлагалось составить рассказ «Утро мальчика». Картинки в нужной последовательности раскладываются перед ребенком, который их внимательно рассматривает и затем составляет рассказ по ним.

Содержание картинок:

- Мальчик встает с кровати.
- Мальчик делает зарядку.
- Мальчик умывается.

Критерии оценки:

Уровень выполнения задания	Анализ результатов	Оценка в баллах
Высокий	Ребенок самостоятельно смог составить связный рассказ.	3 балла
Средний	Рассказ составлен с помощью педагога, его побуждающих или стимулирующих вопросов, указаний на картинку. Содержание текста передано достаточно полно.	2 балла

Недостаточный

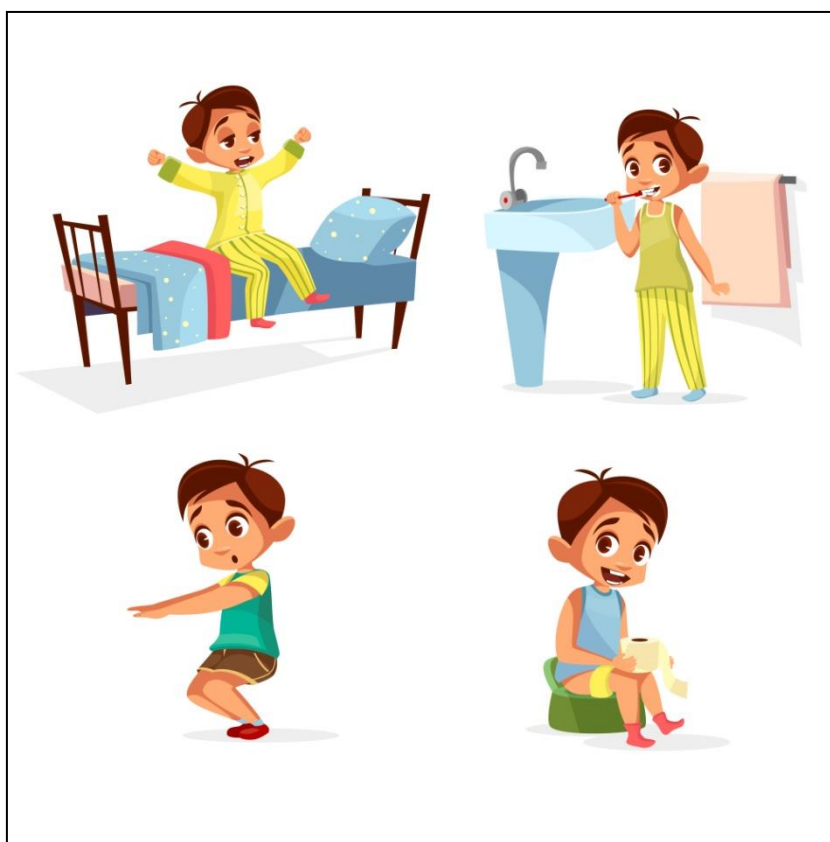
Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, связность его нарушена, присутствует пропуск существенных моментов, действий и даже целых фрагментов. Смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету нарушено.

1 балл

Низкий

Несмотря на оказываемую помощь, задание не выполнено.

0 баллов



Задание 5. Составление рассказа на основе личного опыта.

Цель: выявить умение детей составлять связный рассказ на основе личного опыта.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. Детям предлагалось рассказать запомнившийся им эпизод из их жизни, передать свои впечатления, чувства.

Критерии оценки:

Уровень выполнения задания	Анализ результатов	Оценка в баллах
Высокий	Ребенок самостоятельно смог составить связный рассказ.	3 балла
Средний	Рассказ составлен с помощью педагога, его наводящих вопросов. Большинство фрагментов представлены в виде связных и информативных предложений.	2 балла
Недостаточный	Рассказ составлен с помощью педагога, его наводящих вопросов. Некоторые фрагменты рассказа представляют собой простое перечисление предметов и действий. Рассказ недостаточно информативен.	1 балл
Низкий	Несмотря на оказываемую помощь, задание не выполнено.	0 баллов

Задание 6. Составление рассказа-описания объекта по наглядной схеме.

Цель: выявить умение детей составлять рассказ-описание объекта по наглядной схеме.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. Детям предлагалось составить рассказ-описание о любом овоще на выбор. Педагог знакомит детей с каждым условным обозначением, рассказывает о том, как схема будет помогать составлять рассказ об овощах.

Алгоритм схемы: название – где растет – размер – цвет – форма – вкус – способ употребления.

Критерии оценки:

Уровень выполнения задания	Анализ результатов	Оценка в баллах
Высокий	Рассказ-описание составлен точно по предложенной схеме:	3 балла

	название – где растёт – размер – цвет – форма – вкус – способ употребления.	
Средний	В рассказе-описании представлена большая часть предложенного алгоритма.	2 балла
Недостаточный	Рассказ составлен с помощью педагога, его наводящих и побуждающих вопросов. Нарушена последовательность алгоритма, пропущены некоторые его части.	1 балл
Низкий	Несмотря на оказываемую помощь, задание не выполнено.	0 баллов

Составление рассказов – описаний об овощах по схеме.

1. Как он называется?
2. Это фрукт или овощ?
3. Где он растёт?
4. Какой он по форме?
5. Какой он по цвету?
6. Какой он на ощупь?
7. Какой он на вкус?
8. Что из него можно приготовить?

