

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
НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Студент

Карпушкина Е.А. 10.06.26
(подпись, дата)

Морозова Карина Игоревна

Научный руководитель

Карпушкина Е.А. 10.06.26
(подпись, дата)

к.п.н., доцент Карпушкина Е.А.

Нормоконтролер

Карпушкина Е.А. 10.06.26
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.06.2026 № 13)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5/100 (протокол заседания ГЭК от 10.06.26 № 15)

Секретарь ГЭК

Мали Н.А.
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	
1.1. Особенности речевого развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	7
1.2. Анализ исследований по проблеме формирования общефункциональных механизмов речевой деятельности у дошкольников с различным уровнем речевого и интеллектуального развития.....	13
1.3. Наглядное моделирование в работе с детьми дошкольного возраста.....	16
ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
2.1. Цель, направления, организация и методика констатирующего эксперимента.....	21
2.2. Анализ результатов исследования особенностей речевой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития.....	30
ГЛАВА III. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
3.1. Цель, этапы и организация формирующего эксперимента.....	45
3.2. Анализ результатов контрольного исследования.....	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	68
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	71

ВВЕДЕНИЕ

Проблема изучения механизмов речевой деятельности рассматривалась в исследованиях многих ученых: с точки зрения психологии этим занимались Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, с позиций психолингвистики – А.А. Леонтьев.

В основу многих теоретических и экспериментальных исследований легла концепция Н.И. Жинкина. Так, И.А. Зимняя выделяет ряд общефункциональных и специфических речевых механизмов, соотносимых с тремя фазами речевой деятельности: ориентировочно-исследовательской, мотивационно-побудительной и исполнительной.

Е.Ф. Соботович выделила две группы механизмов: общефункциональные (осуществляющие взаимосвязь речи и языка) и специфические. По данным Е.Ф. Соботович, к общефункциональным механизмам речевой деятельности относятся: упреждающий синтез, долговременная и оперативная память, внимание, мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

При рассмотрении общефункциональных механизмов речевой деятельности актуальным является когнитивный подход. В соответствии с ним языковая способность рассматривается как неотъемлемая и органическая составляющая речевого развития. Она тесно связана с другими когнитивными структурами и процессами – восприятием, мышлением, вниманием, памятью и др.

Несмотря на изученность механизмов речеобразования в норме, исследователей Р.И. Лалаеву, Л.В. Лопатину, Е.Ф. Соботович других продолжали интересовали механизмы речевой деятельности при нарушениях интеллектуального и речевого развития.

Значимость данной проблемы Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Е.Ф. Соботович и другие видят в том, что нарушение общефункциональных механизмов речевой деятельности приводит к отклонению в формировании семантического звена лингвистического компонента речевой деятельности

(обобщенного и абстрактно-обобщенного лексического значения слова, различных типов лексических значений, семантической структуры предложения (синтаксической функции слова, предметно-синтаксического и категориального значения грамматических морфем), что в свою очередь обуславливает дефекты в функционировании коммуникативного компонента.

Несмотря на достаточную разработанность проблемы коррекции нарушений речевого развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) в структуре логопедической работы, недостаточно изученным остается такой аспект этой проблемы, как проведение логопедической работы по развитию связной речи с использованием приёмов моделирования, а именно обучение рассказыванию. Прежде всего, это проблема применения различных приемов и средств, помогающих ребенку осмыслить содержание текста и процесс его построения. Прием моделирования является одним из важнейших способов овладения связной монологической речью, но его, в основном, используют в качестве средства развития логического мышления.

З.М. Истомина, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, Е.Ю. Корчуганова, Т.Н. Смышляева, Н.А. Орланова отмечают, что метод моделирования используется в обучении некоторым видам рассказов, но, тем не менее, системы работы по развитию связной речи с его помощью отсутствуют.

Значимость проблемы состоит в том, что на практике возникает потребность в использовании средств моделирования, но отсутствуют необходимые педагогические технологии, ориентированные на метод моделирования в процессе работы по обучению рассказыванию дошкольников с задержкой психического развития.

Цель исследования – изучение, выявление особенностей общефункциональных механизмов речевой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития и проведение логопедической работы с использованием наглядного моделирования по коррекции выявленных недостатков у данной категории детей.

Объект исследования – общефункциональные механизмы речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования – формирование общефункциональных механизмов речевой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития средствами наглядного моделирования.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что знание особенностей общефункциональных механизмов речевой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития позволит осуществлять дифференцированное коррекционно-логопедическое воздействие с использованием методов наглядного моделирования, учитывая нарушенные невербальные и вербальные функции у детей.

Для достижения цели исследования поставлены следующие **задачи**:

- 1) анализ научно-теоретических основ изучения нарушений речи у детей с различным уровнем интеллектуального развития в дошкольном возрасте;
- 2) определение содержания методики исследования общефункциональных механизмов речевой деятельности у дошкольников с ЗПР и проведение экспериментального исследования по изучению особенностей механизмов речевой деятельности у дошкольников с ЗПР;
- 3) разработать систему занятий для развития речевой деятельности дошкольников с ЗПР с помощью наглядного моделирования и провести формирующий эксперимент;
- 4) изучить эффективность проведенной работы в ходе контрольного эксперимента.

Организация исследования. Для проведения исследования было выбрано 20 детей. По данным ПМПК у них были диагностированы: задержка психического развития церебрально-органического генеза.

Логопедическое заключение: общее недоразвитие речи (III уровень): пользуется развернутой фразой; недостаточная сформированность лексико-

грамматического строя речи (ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении); слоговая структура слов не нарушена; синтаксические конструкции фраз бедные; фонетико-фонематические нарушения.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения и списка литературы.

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1. Особенности речевого развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Задержка психического развития рассматривается как:

- нарушение темпа всего психического развития, когда отдельные психические функции отстают в развитии в сравнении с принятыми психологическими нормами для каждого возраста (Г.Е. Сухарева);
- замедленный темп созревания различных психических функций (Т.А. Власова [7], К.С. Лебединская [23], М.С Певзнер [34] и др.);
- пограничная форма дизонтогенеза, поскольку задержка психического развития представляет собой неярко выраженное нарушение. Сочетание дефицитарных функций с сохранными является типичным для психической сферы ребенка. При этом часто инфантильные черты личности и поведения ребенка сопровождают парциальную дефицитарность высших психических функций. В отдельных случаях у ребенка может страдать работоспособность, произвольность в организации деятельности либо мотивация к различным видам познавательной деятельности.

Это указывает на несоответствие уровня психического развития возрасту и на временный характер задержки, которая с возрастом преодолевается. Е.А. Екжанова [12] отмечает, что у детей с задержкой психического развития отмечаются функциональная недостаточность центральной нервной системы или минимальные органические повреждения, а также они могут находиться в условиях социальной депривации. У них отмечается недостаточный общий запас знаний, ограниченность представлений, незрелость мышления, преобладание игровых интересов, отставание в речевом развитии (ограниченность словаря, наличие недостатков звукопроизношения, несформированность грамматического

стройка), недоразвитие эмоционально-волевой сферы, недостаточное развитие игровой деятельности, неадекватное возрасту поведение.

Выявлено два основных варианта, характеризующих патогенетические механизмы формирования ЗПР:

- дети с нарушением познавательной деятельности, связанным с незрелостью эмоционально-волевой сферы и личности (так называемый психический инфантилизм);
- дети с нарушением познавательной деятельности, возникающим на фоне стойких астенических и церебрастенических состояний (Т.А. Власова [7], К.С. Лебединская [23], М.С. Певзнер [34] и др.).

Известно, что детям с ЗПР присущи такие наиболее значимые особенности: у них не достаточен запас знаний и представлений об окружающем мире, понижена познавательная активность, замедлен темп формирования высших психических функций, слабо регулируется произвольная деятельность, нарушены различные стороны речи.

Часто в раннем возрасте у детей с ЗПР можно встретить задержку речевого развития (позднее появляются первые слова, отстаёт формирование фразовой речи), а на более поздних этапах такие дети отстают в овладении речью.

В.И. Лубовский дал обобщенную характеристику задержки психического развития по сравнению с нормально развивающимися детьми в которой выделяется ряд особенностей детей: поведение соответствует более младшему возрасту; игровая деятельность недостаточно сформирована; слабо выражены познавательные интересы, безынициативны; недоразвитие эмоционально-волевой сферы; наблюдается отставание в речевом развитии [26].

На протяжении длительного времени особенности развития речи исследовали многие ученые – Т.П. Артемьева, Н.Ю. Борякова [5], Е.В. Мальцева [30], Г.Н. Рахмакова [37], Е.С. Слепович [40], Р.Д. Триггер [43],

С.Г. Шевченко [47] и другие, так как именно этот аспект явился одним из важнейших направлений в изучении детей с ЗПР.

В исследованиях отмечается, что в структуре нарушений развития детей с задержкой психического развития значимыми являются речевые нарушения, которые характеризуются определенными чертами [24, с.59].

Рассмотрим подробнее особенности речевого развития присущее дошкольникам с ЗПР.

Н.Ю. Борякова [5], Р.И. Лалаева [20], Е.А., Т.А. Матросова [31], В.В. Морозова [32], Е.С. Слепович [40], Е.Ф. Собонович [41] и др. говорят, что у детей с речевыми нарушениями данной категории вызваны трудностями усвоения родного языка как кодовой системы. Это проявляется в речи в виде стойких специфических ошибок: грамматических, лексических и фонетических.

Исследования языковых трудностей у детей с ЗПР отобразил, что лексические недостатки ярко проявляются в речи в виде смещений слов и замен слов, по звуковому и по смысловому сходству. На номинативном уровне большинство значения слов усвоено, понятийный уровень постижения значения слова оказывается недоступным И.Ф. Марковская [32], С.Г. Шевченко [47] и др. выделяют, высокую частоту употребления незначительного количества слов из арсенала ребенка, другие слова используются очень редко. Так же среди последних почти отсутствуют слова, обозначающие свойства, качества и отношения предметов окружающей действительности.

У множества дошкольников с ЗПР прослеживается бедность глагольного словаря, которая проявляется в отсутствии или неточности употребления глаголов, в неправильном и неадекватном их использовании.

У детей с ЗПР особенность словаря состоит в неточном, недифференцированном, периодически неадекватном использовании ряда слов, так же в неправильном употреблении и понимании слов, близких по значению.

Они часто используют одно и то же слово, для обозначения не только близких, но и резко отличающихся друг от друга по смыслу понятий. Дети употребляют слова характерные для более раннего возраста, обозначают одни понятия через другие, даже если те относятся к различным смысловым группам. Такие предметы домашней обстановки, как зеркало, чемодан, гитара дети с ЗПР часто относят к мебели или к бытовой технике.

Специалисты указывают, что особенности лексики детей с ЗПР проявляются и в недостаточной сформированности антонимических и синонимических средств языка. По данным Е.В. Мальцевой [30], детей с ЗПР в большей мере затрудняет подбор синонимов, чем антонимов. Выполняя задания по подбору синонимов дети часто предлагают вместо этого слова ситуационно близкие (стул – «сидеть», больница – «врач»). При подборе антонимов к редко употребляемым и малознакомым словам к прилагательным, глаголам выявляются особые трудности. В таких случаях дети допускают большое количество ошибок, связанных с использованием неправильного слова либо исходного слова с приставкой «не» (веселый – «невеселый»; красивый – «некрасивый»).

Грамматический строй речи у детей с ЗПР также формируется с большим трудом и имеет качественное своеобразие. Исследования авторов С.В. Зориной, Н.Ю. Боряковой [5], Е.Ф. Собонович [41], и др. выявили, что у детей с ЗПР значительное недоразвитие грамматических навыков, проявляющееся в виде стойких аграмматизмов, иллюстрирующих трудности усвоения морфологической и синтаксической подсистем языка.

Речь детей с ЗПР изобилует как словоизменительными, так и словообразовательными и синтаксическими аграмматизмами. Специалисты, отмечают значительное отставание в становлении словообразовательных процессов, изучающие речь детей с ЗПР своеобразие протекания запаздывание периода детского словотворчества, длительное сохранение в речи «неологизмов»: дети воспроизводят неправильные словообразовательные варианты на материале глаголов и прилагательных с

использованием приставок и суффиксов, говорят Е.С. Слепович [40], Р.Д. Тригер [43].

Длительное время в речи детей сохраняются нарушения согласования слов в роде, падеже, числе. Находятся ошибки в формах, выражающих временные отношения, ошибки в личных окончаниях глагола, особенно в формах будущего времени глагола. Дети с ЗПР не понимают значений и не употребляют в собственной речи сложные предлоги, опуская их или заменяя на простые, что приводит к нарушению смысла высказывания. В большинстве случаев при необходимости употребления простых предлогов имеют место пропуски предлогов либо неадекватные замены, как отмечала С.Г. Шевченко [47].

В целом изучение грамматических навыков у детей с ЗПР выявило недостаточность внутреннего речевого программирования и грамматического структурирования. Ребенку тяжело дается процесс формирования эмпирических грамматических обобщений, овладения грамматическими понятиями, их дифференциации, утверждают Г.Н. Рахмакова, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко, Н.А. Цыпина. Нарушения познавательной деятельности у детей с ЗПР отражаются на словообразовании и протекании периода детского словотворчества, оказывают отрицательное влияние на формирование процессов выделения, обобщения и продуцирования словообразовательных моделей, пишет Р.И. Лалаева [20].

Е.В. Мальцева [30] считает, что более серьезно у детей с ЗПР страдает функция звукового анализа и синтеза, поскольку они не могут освоить операции количественного и последовательного анализа звуков в слове.

Для проводимого исследования значимо то, что нарушения фонетической стороны речи у детей с ЗПР обусловлены целостным комплексом факторов: несформированностью речеслухового восприятия, недостаточностью речевой моторики, несовершенством моторного программирования речевого акта, особенностями аналитико-синтетической деятельности этих детей, как отмечает Р.И. Лалаева [20].

Ознакомившись с особенностями самостоятельной монологической речи у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста, Е.С. Слепович отмечает, что, несмотря на качественное своеобразие высказываний, все рассказы детей состоят из одной-двух малораспространенных фраз [40].

В связной речи у детей с ЗПР наблюдаются нарушения как семантической структуры текста, так и его языкового оформления. При этом семантическая сторона текста, его внутреннее программирование страдают в большей мере, чем языковое оформление. Н.Ю. Борякова [5], Ж.И. Журавлева [14], В.В. Коноваленко [11], П.Д. Лебедева [22] и др. отмечают существенные нарушения программирования текста обуславливают невозможность подчинить речевую деятельность замыслу, соскальзывание на побочные ассоциации, отставание в развитии планирующей функции речи, трудности кодирования и декодирования текста.

Таким образом, подавляющее большинство исследователей выделяют в качестве главной проблемы при ЗПР трудности в обучении, обусловленные недоразвитием высших психических функций: памяти, внимания, мышления, речи, а также особенностями их эмоционально-волевой сферы. Речевые нарушения детей с ЗПР, обусловлены сложностью усвоения ими родного языка как кодовой системы. В речи ребенка с ЗПР это проявляется в виде стойких специфических ошибок (лексических, грамматических, фонетических), что, безусловно, отражается на формировании связной речи.

1.2. Анализ исследований по проблеме формирования общефункциональных механизмов речевой деятельности у дошкольников с различным уровнем речевого и интеллектуального развития

А.Р. Лурия, Е.Ф. Соботович [27] и др. в процессе формирования и функционирования речевой деятельности, выделяют две группы механизмов, тесно взаимодействующих друг с другом: общефункциональные и специфические речевые механизмы.

При рассмотрении общефункциональных механизмов речевой деятельности актуальным является когнитивный подход. В соответствии с когнитивным подходом языковая способность – органическая и неотъемлемая составляющая речевого развития, тесно связанная с другими когнитивными процессами – восприятием, вниманием, мышлением, памятью и др.

Новые представления о речевой деятельности базируются на системном подходе к организации психической функции. Из этого следует, что различные нарушения в функционировании речевой деятельности сопровождаются рядом нарушений в развитии тех или иных психических функций и наоборот. На современном этапе развития науки есть ряд работ Т.Н. Волковской [8], Ж.И. Журавлевой [14], посвященных сопоставительному изучению психических функций, в том числе и речи у детей с ЗПР.

Изучение речи у детей с ЗПР школьного возраста, проведенное Т.А. Фотековой [46], обосновывается на том, что дети данных категорий имеют сходную по проявлениям стойкую системную несформированность речевых функций, затрагивающую в той или иной мере все этапы порождения и понимания речевого высказывания. Л.И. Переслени и Т.А. Фотекова также отмечают, что младшие школьники с ЗПР показывают более высокие показатели сформированности слоговой структуры слова,

грамматического строя, словообразовательных процессов, навыки языкового анализа у школьников с ЗПР также оказываются менее сформированы [46].

Чем выше уровень развития социально-личностного развития, тем выше уровень операционально-деятельностного развития словесного творчества, значительнее степень проявления словесного творчества отмечают исследователи.

Операционально-деятельностное развитие словесного творчества у дошкольников с ЗПР «характеризуется ниже средней степенью выраженности воображения, ограниченностью способов творческого действия, его использования только с помощью взрослого, шаблонностью и подражательностью, воссозданием отдельных элементов образа без использования художественных средств, стереотипной и шаблонной манерой выражения творчества, несвязанностью частей сюжета между собой, неполным раскрытием замысла и темы» [17].

Ученые Т.Н. Волковская [8], Т. В. Мельникова [33], Т.А. Фотекова [46] и др. выделяют категорию таких детей с ЗПР, в структуре дефекта которых сочетаются сходные по степени выраженности проявления недоразвития речи и познавательной деятельности Т.В. Мельникова отмечает, что недостаточная разработанность критериев разграничения детей с ЗПР, имеющих дефекты речи, от детей с различными формами речевой патологии. [33]

Т.А. Власова и М.С. Певзнер на одну из главных причин их трудностей указывают на сниженную произвольную память у детей с ЗПР. Помимо этого, у детей с ЗПР долгое время не развивается способность использовать различные мнемонические приемы при запоминании; они долгое время не могут овладеть смысловыми приемами сохранения информации (классификацией заучиваемого материала, установлением смысловых связей между изучаемыми объектами и пр.); основой при запоминании у них является не кодирование информации (включение нового объекта в

сложившуюся категориальную систему), а механическое повторение изучаемого материала без должного внимания к его смысловой стороне [7].

У детей с диагнозом ЗПР выявлено как значительное отставание в развитии мыслительной деятельности, так и ее своеобразие. Специалисты и ученые, изучающие детей с ЗПР, отмечают недостаточную по сравнению с нормальными детьми сформированность таких мыслительных операций, как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение. Деятельность детей при анализе зрительно воспринимаемых объектов недостаточно целенаправленна: выделение признаков ведется чаще всего хаотично, без плана. У детей с данным отклонением анализ объектов отличается недостаточной тонкостью и меньшей полнотой в сравнение с нормально развивающимися детьми. Такая же картина обнаруживается при изучении процесса обобщения. Одним из существенных условий овладения понятиями в процессе обучения является умение мысленно сравнивать предметы или явления и выделять в них общий признак, как считают Л.Б. Баряева [5], Е.А. Екжанова [12], С.Д. Забрамная [15], Е.А. Стребелева, Т.А. Стрекалова [42], У.В. Ульenkова [44], С.Г. Шевченко [47] и др.

От эмоционально-волевых особенностей детей с ЗПР зависит процесс решения интеллектуальных задач. Чаще дети с ЗПР при ответе на вопрос называют неправильный, первый пришедший на ум ответ, даже в током случае, когда потенциально с такой задачей они могли бы справиться, т.е. аналитико-синтетические способности позволяют это сделать. Результаты исследований У.В. Ульenkовой показали, что уровень сформированности саморегуляции у детей с ЗПР намного ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. У них существенно хуже развит регуляторный компонент мыслительной деятельности: им не легко самостоятельно сосредоточиться на задаче, спланировать и придумать даже элементарные действия, контролировать правильность выполнения задания и объективно оценить результат [44].

Особенности мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, сравнение, память, внимание и др.) детей с ЗПР детерминируют и своеобразие их речевой продукции.

Как уже прослеживалось при ЗПР, В.И. Лубовский отмечал слабость словесной регуляции действий. Поэтому методический подход предполагает развитие всех форм опосредования; использование реальных предметов и предметов заместителей, наглядных моделей, а также развитие словесной регуляции. В различных видах деятельности важно учить детей сопровождать свои действия речью, подводить итог выполненной работы, а на более поздних этапах – составлять инструкции для себя и для других, то есть обучать действиям планирования [26].

В своих исследованиях ученые отмечали сложность и разнообразие картины дефекта у детей с ЗПР, когда нарушения познавательной деятельности коррелируют с речевым недоразвитием, в результате чего определение ведущего нарушения вызывает существенные затруднения. Однако в коррекционно-развивающей работе с детьми данных категорий, как указывали исследователи, необходимо учитывать ведущий дефект в структуре их нарушенного развития. В данном параграфе систематизированы возможные пути логопедической работы по развитию речи у дошкольников с ЗПР, предложенные различными авторами.

1.3. Наглядное моделирование в работе с детьми дошкольного возраста

В детской и педагогической психологии проблеме моделирования уделяется большое внимание. Выделяются два основных аспекта рассмотрения данной проблемы: изучение роли моделирования в становлении мышления ребенка и исследование возможностей применения модельных средств обучения в формировании знаний. Эти аспекты неразрывно связаны между собой.

В значительном числе исследований детей школьного возраста разные формы моделирования рассматривались как способы выделения и фиксации наиболее существенных отношений объектов, обеспечивающие эффективную ориентировку в условиях задач и являющиеся основой для их решения, утверждает Е.Л. Агаева [1].

Л.А. Венгер моделирование трактует как «вид знаково-символической деятельности, который предлагает исследование не конкретного объекта, а его модели; источником данного процесса служит моделирующий характер детской деятельности» [6, с. 3].

Моделирование – это исследование явлений, процессов через построение и изучение моделей. Н.С. Малетина отмечает, что модель – это условный образ (изображения, схема, чертёж, план) какого-либо процесса или явления, используемый в качестве заместителя [29, с.64].

Важной чертой моделирования является то, что оно делает видимым скрытые от непосредственного восприятия свойства, связи объектов, которые являются значительными для понимания фактов, явлений при формировании знаний, приобщающихся по содержанию к понятиям.

В период дошкольного возраста детям легче увидеть действительность чем услышать словесный рассказ, так как мышление в этот период наглядно-действенное и наглядно-образное. Л.М. Фридман пишет, что наглядное моделирование – это отображение главных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Оно осуществляется с помощью: опорных схем, мнемотаблиц, пиктограмм, предметных картинок [33].

Метод наглядного моделирования применяется в процессе работы со всеми видами связного монологического высказывания:

- пересказ;
- составление рассказов по картине и серии картин;
- описательный рассказ;
- творческий рассказ.

Исследователями выделены три вида моделей.

1. Предметная модель в виде логически связанных предметов;
2. Предметно-схематическая модель;
3. Графические модели (графики, формулы, схемы) [26].

Модель как наглядно-практическое средство познания должна соответствовать ряду требований:

- соответствие модели предмету познания в знакомых ребёнку признаках;
- доступность для познания;
- разделенность компонентов объекта;
- обобщённость.

Опорные схемы – это способ задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память.

Модели – это выводы, суть того материала, который ребенок должен усвоить. Они должны превращаться на глазах детей в рисунки, схематические изображения, таблицы [29].

Т.Л. Лира говорит о том, что метод моделирования в обучении применяется в двух подходах:

- 1) моделирование служит тем содержанием, которое должно быть усвоено детьми в результате обучения;
- 2) моделирование является тем учебным средством, без которого невозможно полноценное обучение [21].

Метод моделирования применяется в разных дисциплинах. Он владеет большим эмпирическим потенциалом. Его эмпирический потенциал заключается в том, что с помощью данного метода удастся свести изучение сложного к простому, невидимого и неосязаемого к видимому и осязаемому, т.е. превратить любой сложный объект в простой и доступный для досконального и всестороннего исследования. Исследование процесса обучения служит источником создания теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [9], Отталкиваясь из положения, что процесс обучения – это процесс овладения системой умственных

действий. Наряду с этим овладение умственным действием является следствием процесса практического интериоризации соответствующего внешнего действия. Процесс интериоризации не является кратковременным, он достаточно долгий, постепенный и строится из ряда этапов. Начинается он с этапа предметного действия, далее переходит в этап материализованного действия и, пройдя этапы речевого действия, в конечном итоге, переходит в этап внутреннего умственного действия. Для того чтобы овладеть каким-либо действием и осуществлять его без ошибок, ребенок должен усвоить подходящий этому действию комплекс ориентиров и указаний, пользуясь которым, только и можно выполнить это действие. Этот комплекс ориентиров и указаний может быть в разной форме и может быть предоставлен ребенку в готовом виде или же может быть создан им самим на основе предоставленных ему общих указаний. В какой бы форме он ни был предоставлен ребенку, без него результативно овладеть умственным действием невозможно.

В процессе ознакомления ребенка с тем или иным действием, которым ему нужно овладеть, знакомство нужно начинать с осуществления этого действия полагающимися материальными предметами. Но, при всем этом в действии с материальными предметами трудно выделить те общие черты, увидеть те ориентиры и указания, которые составляют ООД, ибо предметы имеют много разных сторон, не имеющих прямого отношения к выполняемому действию (цвет, форма и т.д.). Для того чтобы лучше увидеть эти общие черты усваиваемого действия, необходимо отклониться от ненужных в данном случае качеств предметов. А это и значит, что нужно перейти от действия с материальными предметами к действию с их заместителями – моделями, не связанными со всеми другими качествами, кроме необходимых в данном случае, иначе говоря, перейти на этап материализованного действия. Это может быть какая-нибудь графическая схема, образная или знаковая модель, на которой или с помощью, которой ребенок выполняет усваиваемое действие.

Итак, согласно теории поэтапного формирования умственных действий построение и работа с моделями изучаемых умственных действий составляют необходимый и очень важный этап овладения ими. В ряде случаев именно с этого этапа, пройдя этап предметного действия, берет свое начало процесс поэтапного формирования умственного действия [24].

Способность к замещению является фундаментальной особенностью человеческого ума. Развитая такая способность обеспечивает возможность строить, осваивать и употреблять символы и знаки, без которых были бы невозможны не только наука и искусство, но и вообще существование человечества. Но важное для ребёнка – это вовсе не овладение внешними формами замещения, выступающими в виде условных обозначений и схематических рисунков. Суть в том, что овладение подобными внешними формами ведёт к способности использовать заместители и модели в уме, решать задачи про себя, то есть во внутреннем плане. Психологи часто применяют термин «знаковая функция сознания» для определения такого более высокого умственного уровня детей [29].

Таким образом, наглядное моделирование позволяет эффективно формировать такие приемы умственной деятельности как классификация, сравнение, анализ и синтез, обобщение, абстрагирование, индуктивные и дедуктивные способы рассуждений, что в свою очередь стимулирует в перспективе интенсивное развитие словесно-логического мышления.

Научные исследования подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста. Ученые также отмечают, что использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Цель, направления, организация и методика констатирующего эксперимента

Цель данного исследования – изучение, выявление особенностей общефункциональных механизмов речевой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития.

В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. По данным ПМПК у детей были диагностированы: задержка психического развития церебрально-органического генеза, логопедическое заключение: общее недоразвитие речи (III уровень).

У дошкольников отмечались нарушения речи, дети испытывали трудности в регулировании своего поведения это особенно проявлялось в проведении групповых занятий, дети долго усаживались за стол, часто с помощью других взрослых, и включались в работу не сразу.

При взаимодействии со сверстниками никаких особенностей замечено не было, большинство детей активно включались в игру. Дети, отобранные в экспериментальную группу, отличались слабой работоспособностью, быстрой утомляемостью, им сложно было понять инструкцию с первого раза. Дети тихо и неуверенно разговаривали. В ходе проведения эксперимента дети не могли долго концентрировать внимание на задании, часто отвлекались, постоянно прибегали к помощи экспериментатора, наблюдалась слабость мотивационной сферы, не всем детям хотелось доделать задание до конца.

Обследование испытуемых проводилось по методике, в основу которой была положена методика исследования связной речи дошкольников

М.В. Арсеньевой «Изучение особенностей речемыслительной деятельности дошкольников на материале художественной литературы» [2].

В ходе эксперимента использовались следующие методы: беседа, метод моделирования; метод наблюдения и метод эксперимента, как ведущие эмпирические методы психолого-педагогических исследований; анализ анкетных данных и историй развития ребенка; беседа со специалистами; количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

Отбор литературных произведений осуществлялся на основе следующих критериев: сравнительно небольшой объём литературных произведений; доступность их содержания для детей; чёткость композиции; простота сюжета; доступность языка; нравственность содержания; художественность текста; соответствие современным программам дошкольного образования детей с ЗПР. Экспериментальный материал был представлен текстами рассказов и аудиозаписью, рассчитанных на возраст испытуемых. При необходимости, материал подвергался адаптации, то есть использовались лишь те грамматические конструкции и слова, которые понятны детям старшего дошкольного возраста.

Экспериментальная методика направлена на исследование особенностей реконструктивного вида деятельности старших дошкольников в процессе изучения произведений детской художественной литературы по разработанной М.В. Арсеньевой методике с использованием адаптированной методики Е.В. Аханьковой [4]. В ходе проведения эксперимента опора делалась на представления о творческом рассказывании.

Методика констатирующего эксперимента состояла из шести заданий, в ходе которых изучались: способность детей самостоятельно искать и находить свое решение в процессе изучения художественных произведений; способность составлять рассказ по литературному произведению одновременно с выполнением другой инструкции; способность самостоятельно задавать вопросы по литературному произведению; степень понимания усвоения и понимания литературного художественного текста,

отраженного в графических знаках или действиях с соответствующими игрушками; способность к самостоятельному воспроизведению знакомой сказки с помощью фланелеграфа (магнитной доски).

Содержание методики констатирующего эксперимента включала следующие задания:

1. Чтение рассказа до проблемной ситуации и выбор завершения рассказа.

Цель исследования: изучить способности ребенка самостоятельно искать и находить решение при предъявлении проблемной ситуации в тексте; определить возможности ребенка при решении творческих изобретательных задач.

Материал: текст рассказа М. Пляцковского: «Ёжик, которого можно было погладить»; сюжетная картина к произведению.



Ход обследования: экспериментатор предлагает ребёнку рассмотреть картинку и послушать рассказ. Он прочитывает рассказ до проблемной ситуации, когда персонажу произведения необходимо принять какое-либо решение. Далее взрослый просит ребёнка помочь справиться с данной ситуацией и найти выход из нее. Ребёнок самостоятельно находит своё решение, завершая рассказ. Затем история рассказывается взрослым до конца.

Инструкция: «Помоги ёжику и придумай, что может произойти дальше».

Система оценки результатов исследования. Оценивается: возможность ребёнка самостоятельно находить собственное решение проблемной ситуации; адекватно ли по смыслу это решение.

Оценка результатов:

5 баллов: Ребёнок самостоятельно придумывает решение проблемной ситуации, которое адекватно по смыслу. При этом данное решение является логическим завершением рассказа.

4 балла: Ребёнку требуется помощь педагога в виде вопросного плана, однако испытуемый предлагает свой вариант развития событий, который адекватен по смыслу и логически соединяется с предыдущей частью рассказа.

3 балла: Ребёнок с помощью педагога придумывает решение проблемной ситуации, однако не может объяснить свой выбор решения.

2 балла: Ребёнок односложно отвечает на заданные вопросы, не проявляет интерес к тексту и не пытается самостоятельно решить данную проблему.

1 балл: Отказ от выполнения задания.

2. Изучение способности составлять рассказ по литературному произведению во время выполнения второй инструкции; умение соотносить свои действия с их словесной интерпретацией при работе с литературными произведениями.

Цель исследования: определить возможности ребенка удерживать в памяти сразу несколько заданий и возможности доведения их до конца.

Материал: серия картин «Два жадных медвежонка» (8 штук) (венгерская народная сказка); 8 рамок для составления мультфильма.

Ход исследования: экспериментатор предлагает ребёнку самому составить мультфильм, используя серию картин. При этом просит рассказывать, что происходит с медвежатами.

Инструкция: «Сделай свой мультфильм, используя картинки, рассказывая, что происходит с медвежатами?»

Система оценки результатов исследования: самостоятельность выполнения задания; способность довести начатое дело до конца; способность ребёнка составлять содержательный рассказ по ходу выполнения другой инструкции; характер ошибок (насколько рассказ последователен, логичен и выразителен; структурная соотнесённость предложений).

Оценка результатов:

5 баллов: Ребёнок самостоятельно составляет мультик, параллельно рассказывая о том, что в нём происходит. При рассказывании полностью интерпретируется сюжетная линия. Рассказ адекватен по смыслу, его части логически соединены между собой.

4 балла: Испытуемый составляет мультик и даёт собственное истолкование событий, однако ему требуется помощь при определении последовательности картинок. Отмечаются нарушения логической последовательности, незначительные пропуски отдельных смысловых звеньев.

3 балла: Необходима помощь при определении последовательности картинок. Ребёнок не в состоянии одновременно вести два действия. Он либо продолжает рассказ, забывая о создании мультика, либо наоборот, создаёт мультик без речевого сопровождения. Попытки помочь ребёнку и обратить его внимания сразу на два действия, положительно влияют на выполнение задания только на короткое время. Отмечаются нарушения логической последовательности, пропуск существенных деталей.

2 балла: Ребёнку требуется помощь педагога при определении логической последовательности. Отмечена неспособность следовать инструкции при одновременном составлении мультика и рассказа по нему. Рассказ характеризуется перечислением того, что нарисовано на картинке.

1 балл: Отказ от выполнения задания. Ребёнок не принимает помощь педагога.

3. Изучение способности задавать вопросы по сказке.

Цель исследования: определить возможности детей самостоятельно задавать вопросы различных видов по литературному произведению.

Материал: аудиозапись русской народной сказки: «Как лиса шила волку шубу».

Ход исследования: В этом задании участвуют два ребёнка. Экспериментатор просит внимательно послушать рассказ (аудиозапись сказки или рассказа). После этого, он предлагает одному из детей стать взрослым (учителем или воспитателем) и придумать как можно больше вопросов по той истории, которую слышали дети. Далее дети меняются ролями.

Инструкция: «Послушайте внимательно историю. Теперь один из вас будет воспитателем. Нужно придумать и задать как можно больше вопросов к той истории, которую вы только что слышали. Один ребёнок будет задавать вопросы, второй на них отвечать».

Примечание: если дети не смогли придумать вопросы, то экспериментатор сам задаёт вопросы каждому ребёнку.

При выполнении этого задания оценивается: способность придумать и задать вопросы по литературному произведению; умение выделять основную мысль литературного произведения для дальнейшей работы с ним; самостоятельность выполнения задания; способность ответить на вопрос другого ребёнка или экспериментатора; характер взаимоотношения детей при выполнении совместного задания.

Оценка результатов:

5 баллов: Ребёнок самостоятельно придумывает и задаёт вопросы. При этом вопросы составлены грамматически, верно. Их содержание отвечает содержанию литературного произведения. На вопросы другого ребёнка или экспериментатора отвечает правильно, ответы соответствуют смысловому содержанию рассказа. Инициативно поддерживает беседу, устанавливает связи и может обосновать своё суждение; отвечает чётко, развёрнуто.

4 балла: Ребёнок использует помощь педагога при придумывании вопросов. Отмечаются некоторые грамматические неточности при формулировке вопросов. На вопросы другого ребёнка или экспериментатора отвечает. Отмечается заинтересованность на протяжении выполнения всего задания, направленность на его результативность.

3 балла: Ребёнок испытывает трудности при придумывании вопросов. Однако с помощью педагога смог составить однотипные вопросы. Отвечая на вопросы другого ребёнка, использует форму простого предложения. Имеет место только кратковременная заинтересованность.

2 балла: Ребёнок не смог придумать вопросы даже с помощью взрослого. Пассивно участвует в беседе. На вопросы ребёнка или экспериментатора отвечает кратко, односложно.

1 балл: в беседе не участвует, не смог придумать и ответить ни на один вопрос. При этом ребёнок проявляет негативизм или безразличие, не использует оказываемую помощь.

4. Изучение способности к графическому и словесному иллюстрированию сказки.

Цель исследования: выяснить степень усвоения и понимания литературного художественного текста, отраженного в графических знаках.

Материал: лист бумаги, цветные карандаши, текст сказки «Гуси-лебеди».

Ход исследования: после рассказывания сказки дается инструкция: «Нарисуй картинку к сказке. Расскажи, какую картинку ты нарисовал бы к сказке».

При выполнении этого задания оценивается: самостоятельность выполнения задания; мотивация к творчеству (интерес к творческой деятельности); способность ребёнка составлять последовательный и содержательный рассказ; уровень понимания литературного художественного текста.

Оценка результатов:

5 баллов: Ребёнок самостоятельно придумывает картинку к прослушанной сказке и рисует её. Может последовательно и логично обосновать, почему нарисовал именно такой рисунок.

4 балла: Ребёнок с помощью педагога придумывает картинку к рассказу. Возникают некоторые трудности при обосновании, почему именно такой рисунок.

3 балла: Ребёнок может придумать рисунок только с помощью педагога. Самостоятельно обосновать выбор картинки не может, только с помощью наводящих вопросов педагога. На рисунке могут присутствовать персонажи или предметы, не встречающиеся в сказке.

2 балла: Ребёнок не смог придумать картинку к рассказу даже с помощью педагога. Пассивно участвует в выполнении задания.

1 балл: Отказ от выполнения задания.

5. Иллюстрирование сказки с помощью готовых объектов (фигурок) на плоскости.

Материал: набор плоских фигурок героев сказки для выкладывания картинки на столе (фланелеграфе, магнитной доске); текст произведения С. Михалкова «Три поросёнка».

Ход исследования: перед ребенком на столе выкладывается набор и даётся следующая инструкция: «Выложи картинку к сказке с помощью фигурок. Расскажи сказку».

При выполнении этого задания оценивается: самостоятельность выполнения задания; способность довести начатое дело до конца; способность ребёнка составлять рассказ по ходу выполнения другой инструкции; характер ошибок (логичность, связность и цельность повествования; использование различных видов связи между предложениями).

Оценка результатов:

5 баллов: Ребёнок самостоятельно выкладывает картинку к сказке. Рассказ адекватен по смыслу, его части логически соединены между собой.

4 балла: Ребенок самостоятельно рассказывает сказку, но ему требуется помощь при выкладывании фигурок. Могут наблюдаться незначительные нарушения логической последовательности.

3 балла: Ребенок не может самостоятельно выложить картинки в нужной последовательности. Он не в состоянии одновременно вести два действия. Ребёнок либо продолжает рассказ, забывая о выкладывании фигур, либо наоборот, выкладывает фигуры без речевого сопровождения.

2 балла: Ребёнку требуется помощь в выкладывании фигур. Он не может одновременно выкладывать фигурки и составлять рассказ. Повествование характеризуется перечислением, выложенных на фланелеграфе фигур.

1 балл: Отказ от выполнения задания.

6. «Режиссерская игра».

Материал: набор небольших деревянных фигурок (сказка «Колобок»).

Ход исследования: ребенок должен, слушая сказку, действовать определёнными игрушками.

Инструкция: «Я буду рассказывать сказку, а ты можешь ставить еще подходящие игрушки. Я рассказываю, а ты действуй с игрушками, как говорится в сказке, а потом Расскажи мне эту сказку».

При выполнении этого задания оценивается: самостоятельность выполнения задания; способность ребёнка воспроизвести рассказ и передать его основную мысль с помощью игрушек; умение ориентироваться на логические звенья в развитии сюжета; способность ребенка соотносить слова с действием.

Оценка результатов:

5 баллов: Ребёнок действует с игрушками в соответствии со сказкой. Самостоятельно рассказывает сказку. Рассказ последователен и логичен.

4 балла: Ребёнку требуется помощь в действиях с игрушками, но при этом сказку рассказывает самостоятельно и доводит ее до логического завершения.

3 балла: Ребёнок рассказывает сказку с помощью педагога. Наблюдается нарушение логической последовательности во время рассказывания.

2 балла: Ребенку требуется помощь в действиях с игрушками и при составлении рассказа. Рассказ составляет с помощью наводящих вопросов педагога.

1 балл: Отказ от выполнения задания.

2.2. Анализ результатов исследования особенностей речевой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития

Анализ результатов проводился по каждому заданию.

1. Результаты изучения способности самостоятельно искать и находить решение при предъявлении проблемной ситуации.

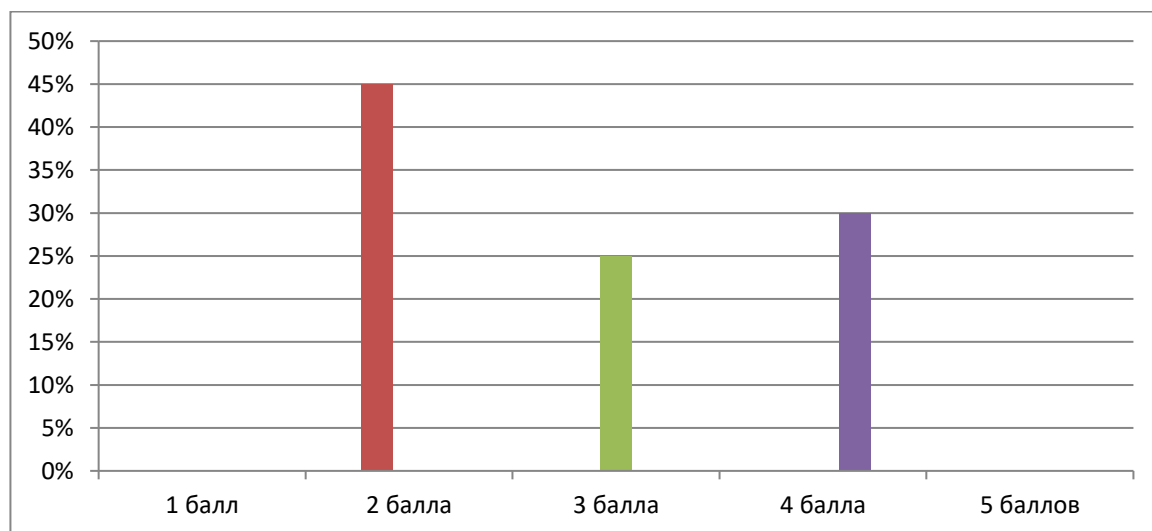


Рис. 1. Результаты изучения способности самостоятельно искать и находить решение при предъявлении проблемной ситуации

В ходе проведённого обследования было выявлено, что у 45% детей с ЗПР не сформирована способность самостоятельно искать и находить решение при предъявлении проблемной ситуации (2 балла). Дети не проявляли интерес к тексту и использовали в своей речи односложные

предложения. Испытуемые даже не пытались искать решение предъявленной проблемной ситуации, а с опорой на наглядный материал (сюжетная картина к произведению), отвечали односложно и не могли объяснить свой выбор. Например, ответ ребенка: *«Что сделал ёжик для того, чтобы его погладила зайчиха? – Надел листья. Почему ёжика никто никогда не гладил? – У него иголки. «Она бы тебя погладила», сказал Зайчонок, но что может случиться? – Уколоть пальчик. Чем еще можно спрятать иголки ежика? – нет ответа.*

Так же в ходе исследования 25% детей с ЗПР не смогли справиться с решением проблемной ситуации, без помощи педагога, не смогли объяснить свой выбор решения (3 балла). Например, ответ ребенка: *«Как думаешь, что еще мог сделать ежик, чтобы зайчика смогла его погладить? – Спрятать свои иголки.*

Часть детей нашла выход из проблемной ситуации, но используя помощь педагога и опору на картинный материал. В их речи отмечалась недостаточность глагольной лексики и использование коротких, грамматически неправильно оформленных, предложений. 30% детей с ЗПР вполне справились с заданием (4-5 балла). *«После того как ежик нацепил листочки, зайчиха смогла его погладить? – да. Чем еще ежик мог спрятать свои иголки? – Яблоками, грибами. А где можно найти грибы и яблоки? – В лесу на опушке, а яблоки на дереве.»*

Они самостоятельно нашли решение проблемной ситуации, которое было адекватно по смыслу текста, но им требовалась помощь в виде опоры на картинный материал. У них отмечалась достаточная познавательная активность, они с удовольствием рассматривали картинку и пытались придумать решение проблемной ситуации. В их речи присутствовали более развёрнутые предложения, но неверно оформленные грамматически. Так же был предложен альтернативный вариант завершения рассказа.

Таким образом, для детей с ЗПР характерны сложности самостоятельного поиска и нахождения решения проблемной ситуации,

адекватного по смыслу. Это свидетельствует о неумении выделять основную мысль художественного текста и дополнять её, то есть у детей наблюдается несформированность целостного восприятия текста. Так же у них наблюдается недостаточность лексического словаря и трудности грамматического структурирования.

2. В ходе анализа результатов изучения возможности удерживать в памяти сразу несколько заданий и возможности доведения их до конца дети, участвующие в эксперименте, показали следующее:

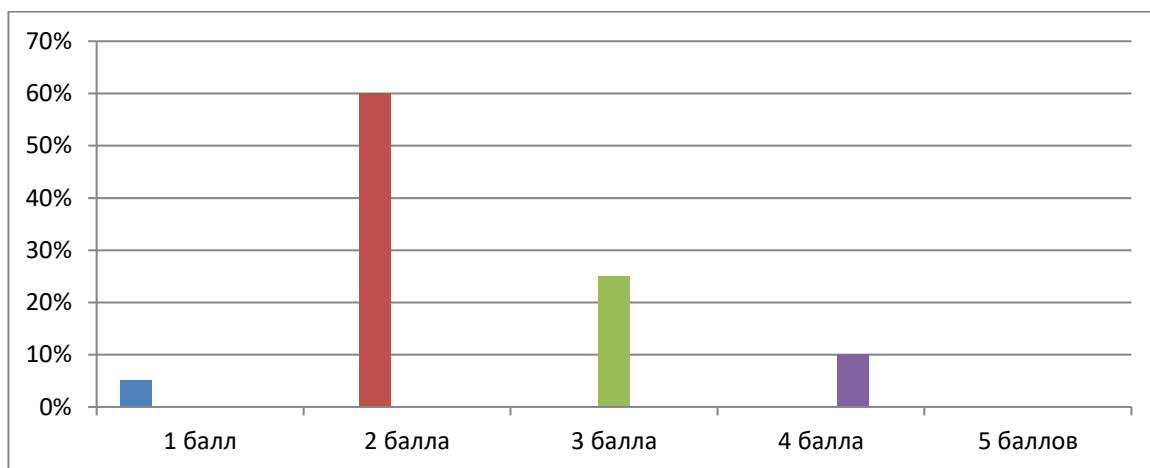


Рис. 2. Результаты изучения возможности удерживать в памяти сразу несколько заданий и возможности доведения их до конца

В ходе проведенного исследования 5% детей с ЗПР не смогли справиться с заданием. Не принимали помощь педагога (1 балл). Например, ответ ребенка: не смог ответить на наводящие вопросы: «С какой картинки начинается наш рассказ? (ответа нет). Я начну предложения, а ты помоги мне его закончить (ответа нет)».

60% детей с ЗПР не способны были удерживать в памяти сразу несколько инструкций и доводить их до конца (2 балла). Испытуемые либо продолжали рассказ, забывая о создании мультфильма, либо, наоборот, составляли мультфильм без речевого сопровождения. У них возникали большие трудности в определении логической последовательности картинок, что влекло за собой пропуски существенных деталей при повествовании сюжета, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации. Детям было сложно решить, с какой картины следует начинать

рассказ, а также были трудности в определении нескольких последних картинок. Содержание произведения раскрывалось частично, предложения связывались между собой с помощью лексического повтора. В большинстве случаев рассказ представлял собой перечисление того, что изображено на картинке. Например, ответ ребенка: *«Мишки идут в лес. Они нашли мед. Они ругаться. Лиса откусила сыр. Она хотела помочь. Она съест сыр. Она ушла. Мишки расстроились»*.

Некоторым детям потребовалась помощь в виде вспомогательных вопросов, указания на соответствующую картинку или конкретную деталь, то есть им предлагалось, отталкиваясь от картинки, сказать, какие герои изображены, что они делают, когда происходит действие. Например, ответ ребенка: *«Кто изображён на картинке? – Медведи. Что они делают? – Идут в лесу. Что они нашли? – Сыр, хотят съесть. Кто появился на этой картинке? – Лисичка. Что она делает? – Делить сыр. Зачем? – Помочь им. – Что произошло дальше? – Она съела, а мишки маленькие куски»*.

25% детей с ЗПР была необходима помощь при определении последовательности картинок (3 балла). Ребенку не удавалось одновременно вести два действия. Он создавал мультик без речевого сопровождения, либо продолжал рассказа, забывая о создании мультика. Помощь в выполнении два действия одновременно, положительно влияла на короткий промежуток времени. Отмечаются нарушения логической последовательности, пропуск существенных деталей. Например, ответ ребенка: *«Кто изображен на картинке? – медведи. Что они делают? – идут в лес. Что они нашли? – нет ответа на вопрос, ребенок перестает сопровождать свои действия речью, выкладывает картинки в нужном порядке»*.

10% детей с ЗПР показали хороший результат (4 балла). Им требовалась небольшая помощь при определении последовательности картинок. Отмечались нарушения логической последовательности и незначительные пропуски отдельных звеньев. Некоторые картинки казались детям лишними, но они либо самостоятельно, либо с помощью педагога

находили место определенной картинке в серии. Рассказ составляли самостоятельно, он был более полным и насыщенным, но, тем не менее, отмечались грамматические ошибки и нарушение порядка слов, что привело к нарушению связности текста. Например, ответ ребенка: *«Два брата нашли сыр. Лиса помочь хотела. Они хотят делить его. Потом ругаться они стали. Куска разделила на два. Не поровну. У мишек маленькие кусочки. Лес ушли мишки»*.

Таким образом, для детей с ЗПР характерны трудности при выполнении двух инструкций одновременно, вследствие недостаточного уровня работоспособности и неустойчивости внимания. Они пропускали существенные детали в процессе рассказа, что говорит о неумении ориентироваться на логические звенья в развитии сюжета, так же отмечались лексико-грамматические нарушения.

3. Анализ результатов изучения возможности самостоятельно задавать вопросы различных видов по литературному произведению показали следующее:

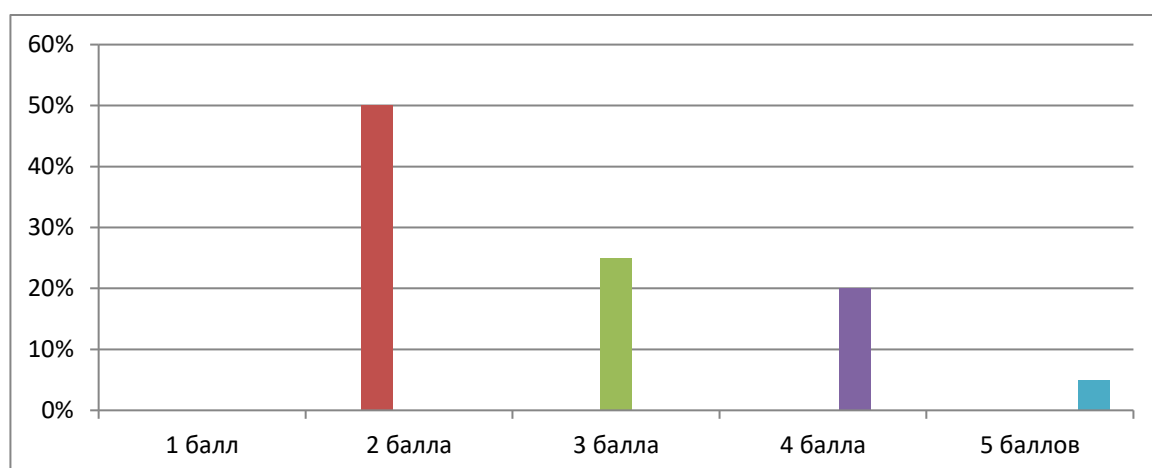


Рис. 3. Результаты изучения возможности самостоятельно задавать вопросы различных видов по литературному произведению

В ходе обследования было выявлено, что 50% детей с ЗПР не способны самостоятельно задавать вопросы различных видов по содержанию литературного произведения (2 балла). Некоторые из испытуемых не смогли выполнить задание даже с помощью педагога. Они не проявляли интереса к тексту, проявляли безразличие к заданию и пассивно участвовали в беседе.

На вопросы собеседника или экспериментатора отвечали кратко, односложно, отмечались лексико-грамматические ошибки и трудности объединения слов в словосочетания, недостаточность словарного запаса. Дети понимали текст фрагментарно, не усваивая основную мысль произведения и не ориентируясь в развитии сюжета. После того, как детям была дана инструкция, они растерялись и не понимали, что им делать. Тогда им задавались вопросы экспериментатором. Например, ответы детей: *«Как название сказки? – Лиса шить волк шубу. – Кто был в сказке? – Дятел. Лиса. Волк. – Зачем волк пришёл лисе? – Шубу хотеть, чтоб лиса делала. – Волк принёс что? – Овцы для лисы – Что с волком стало? – Он пошел к огороду. Лошадь ударила его»: «Какое название рассказа? – Как волку лиса сшила шубу. – Кто был там? – Сначала дятел, к нему волк пришёл. Еще лиса и лошадь. – Кого волк встретил? – Дятла, а потом к лисе пойдет. – Зачем ему к лисе? – Она шубу может делать для волка. – Какую шубу? – Из овцы. – Она сделала шубу? – Нет, она обманет волка. Она ела овец, шерсть их продает. – Что с ним случится? – На огороде был. Лошадь ударила копытом. Убила волка. Косточки на снеге блестят».*

25% детей с ЗПР испытывали трудности при придумывании вопросов. С помощью педагога ребенок смог составить однотипные вопросы. Отвечая на вопросы другого ребенка использует форму простого предложения. Так же наблюдается кратковременная заинтересованность к заданию (3-4 балла). Например, ответы детей: *«Как называется сказка? – Как лиса шила волку шубу. Кто был в сказке? – лиса, волк. Для чего волк пришел к лисе? – чтобы она шила ему шубу. Что волк принес? – овцу. Что случилось с волком? – ударила лошадь. Кого встретил волк? – Дятла».*

20% детей с ЗПР показали неплохой результат. При небольшой помощи взрослого они придумали вопросы к тексту, отвечали на вопросы других детей (4 балла). При формулировке вопросов и ответах на них отмечались некоторые грамматические неточности. Тем не менее, дети пытались поддерживать беседу и проявляли интерес к заданию. Между собой

дети быстро распределили роли, кто будет первым выполнять роль учителя, а кто ученика. У них не возникло чувства неловкости, и они свободно общались друг с другом. После того, как дети поменялись ролями, получился аналогичный диалог. Так как ребенок воспроизводил те же вопросы, что и экспериментатор до него, то это свидетельствует о неполном восприятии событий в рассказе, недостаточном уровне творческого мышления, воображения и сообразительности.

5% детей с ЗПР показали хороший результат. Ребенок самостоятельно придумывает и задает вопросы (4-5 балла). Вопросы составлены грамматически верно, содержание вопросов отвечает содержанию литературного произведения. На вопросы другого ребенка отвечает правильно. Отвечает развернуто и четко.

Таким образом, для детей с ЗПР характерны затруднения при формулировке вопросов к литературному произведению. Это связано с недостаточным пониманием смысла сюжета произведения, они воспринимают его фрагментарно, а также с недостаточностью внимания, памяти и творческого воображения. У них отмечаются лексико-грамматические нарушения, недостаточность словарного запаса (особенно глагольной лексики), употребление простых форм предложения, слабый интерес к выполнению задания, совместно, с другим ребёнком.

4. В ходе изучения способности к графическому и словесному иллюстрированию сказки было выявлено следующее:

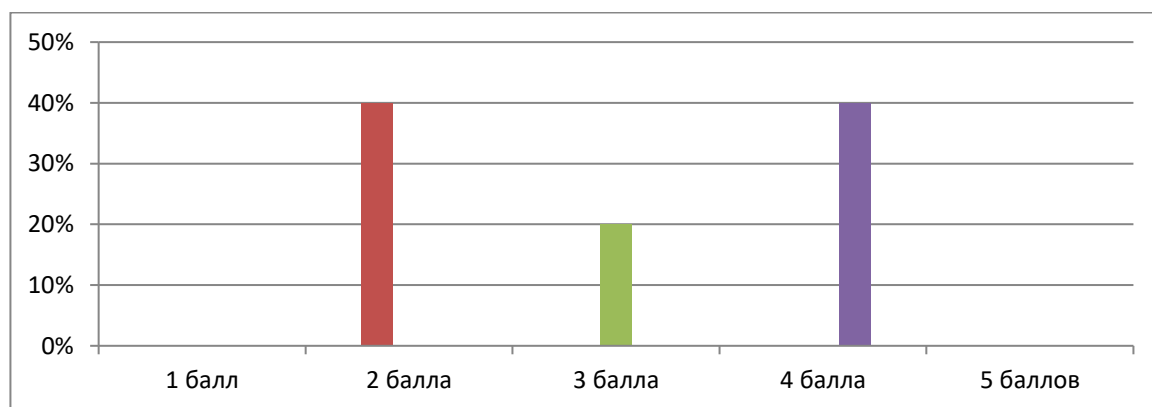


Рис. 4. Изучение способности к графическому и словесному иллюстрированию сказки

В ходе исследования было выявлено, что 40% детей с ЗПР низкие степень усвоения и уровень понимания художественного текста, отражённого в графических знаках (2 балла). Некоторым из испытуемых не удалось самостоятельно придумать рисунок к произведению даже после нескольких прочтений рассказа экспериментатором. Тогда им был предложен ряд вопросов, опираясь на которые можно придумать и нарисовать картину. Дети принимали пассивное участие в выполнении задания и односложно отвечали на предложенные вопросы. У испытуемых отмечались низкий уровень работоспособности и внимания, аграмматизмы, употребление одних и тех же типов связи в предложениях (как правило, цепной и местоименной). Например, ответ ребенка: *«Тебе понравилась сказка? – да. Про что она была? – не знаю»*.

После вопросного плана дети с трудом придумали рисунок к произведению, который представил из себя изображение брата с сестрой. При попытках экспериментатора подсказать, что еще можно нарисовать или вопросах о том, хотят ли сами дети дополнить чем – то еще свою работу, дети отвечали: *«Не знаю»*, затем говорили, что нет, больше ничего рисовать не будут. Воспроизвести сказку по своему рисунку испытуемые не смогли, отказались от выполнения задания. Один из испытуемых нарисовал второстепенный персонаж сказки (печку), сказав, что печка понравилась больше всего, но обосновать, почему и чем, ребёнок не смог. Например, ответ ребенка: *«Расскажи, что это у тебя нарисовано? – Печка. – А почему именно печка? – Не знаю. – Тебе печка понравилась больше других персонажей? – Не знаю. Хочется печку»*.

20% детей с ЗПР вопросный план помог придумать рисунок к произведению (3 балла). Получились красочные сюжетные картины, но рассказать по ним сказку у них не получилось. Даже с помощью наводящих вопросов экспериментатора дети не смогли описать свой рисунок. Описание, изображённого на рисунке, сводилось к простому перечислению нарисованных объектов и предметов. Повествование детей не было связано с

прочитанным им произведением. В их речи наблюдается недостаточный словарный запас и грамматические ошибки. Например, ответ ребенка: *«Расскажи, что у тебя нарисовано? – Нарисовано... Птицы. – Что за птицы? – Гуси – лебеди. Летают. – А что еще у тебя изображено? – Два дерева. – Почему ты их изобразил? – Птицы живут. Дом. – Почему ты нарисовал именно такой рисунок? – Не знаю. Сказка о птицы»*.

Один из испытуемых с ЗПР, так же, смог придумать рисунок, но после беседы с экспериментатором. Рисунок получился насыщенным и интересным, но в нем присутствовали персонажи и предметы, не встречающиеся в сказке. Ребёнку не удалось самостоятельно обосновать своё изображение, он не смог объяснить, почему нарисовал лишних персонажей. Это свидетельствует о недостаточном развитии умения воспринять, осмыслить и пересказать текст. Рисунок не отражал содержание сюжета сказки, а его описание представляло собой перечисление нарисованного. В речи наблюдается сужение глагольной лексики, аграмматизмы, предложения были связаны между собой с помощью лексического повтора: *«Что у тебя нарисовано? – Тут птицы. Небо. Они летают. – А что еще ты нарисовал? – Люди идут. Тут жук идёт. – Зачем нарисовал жука? Его же нет в сказке. – Не знаю. Нравится жуки. Тут жука плывёт. Тут вертолёт. Солнце. – Попробуй рассказать сказку по своему рисунку. – Тут жук идёт. Тут солнце. Люди идёт. Птицы летит»*.

40% детей с ЗПР показали достаточно хорошие результаты. Они внимательно слушали сказку, после чего сразу приступили к выполнению задания (4 балла). Были нарисованы как сюжетные картины, так и серии сюжетных картин. У детей отмечались достаточная мотивация к деятельности, негрубые нарушения памяти и восприятия. Речь детей была более развёрнутой, но использовались простые предложения и отмечались, лишь, некоторые грамматические неточности и соединение предложений с помощью лексических повторов.

Таким образом, для детей с ЗПР характерны низкие степень усвоения и уровень понимания художественного текста. У большинства детей отмечаются недостаточность восприятия и осмысления текста, мотивации к творчеству; сужение глагольной лексики, использование коротких грамматически неправильно оформленных конструкций; наличие лексических повторов, некоторые нарушения связности повествования.

5. Анализ результатов способности к иллюстрированию сказки с помощью готовых объектов (фигурок) на плоскости показали следующее:

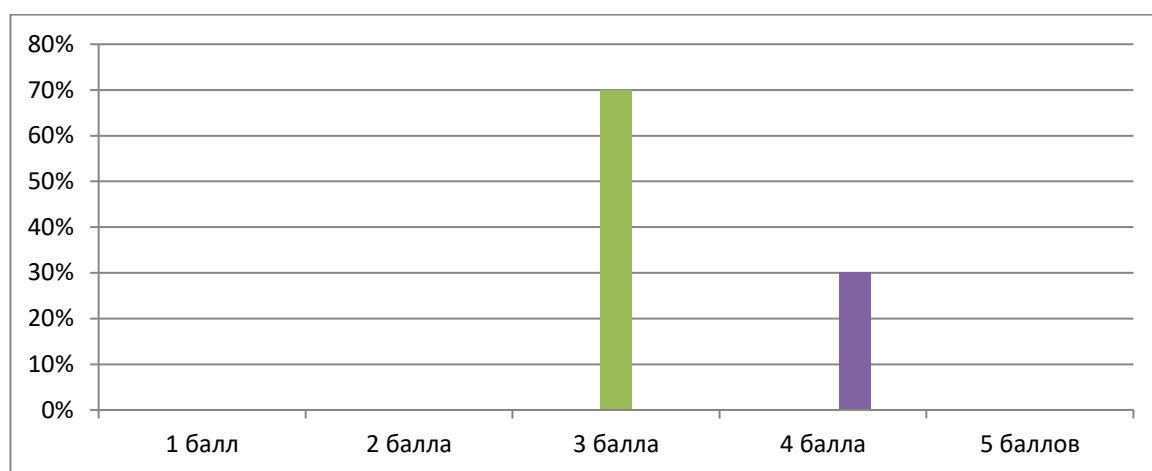


Рис. 5. Результаты способности к иллюстрированию сказки с помощью готовых объектов (фигурок) на плоскости

В ходе обследования было выявлено, что 30% детей с ЗПР способны самостоятельно составить рассказ, одновременно выполняя другую инструкцию (4 балла). Испытуемые проявили большую заинтересованность к выполнению задания, они демонстрировали достаточный уровень работоспособности, устойчивости внимания и мотивации к творчеству. Содержание произведения был им хорошо знаком, поэтому составление рассказа не вызвало у них больших затруднений, тем не менее, наблюдались пропуски незначительных звеньев сюжета. Некоторые дети самостоятельно выкладывали картинки на магнитной доске, их рассказ был адекватен по смыслу и его части были логически соединены между собой. Несколько детей так же самостоятельно рассказывали сказку, но им требовалась небольшая помощь при выкладывании фигур на магнитную доску. У всех детей отмечались незначительные грамматические ошибки, нарушение

временных представлений и наличие лексических повторов, в основном, использовались односложные предложения.

70% детей с ЗПР не справились с заданием. У них не получалось самостоятельно выложить фигуры в нужной последовательности, при этом, одновременно, составляя историю (3 балла). Испытуемые либо составляли рассказ, забывая, что необходимо выкладывать фигуры, либо наоборот, выкладывали фигуры без речевого сопровождения. В некоторых случаях дети не могли выполнять оба действия одновременно, и их рассказ представлял собой перечисление фигур, выложенных на магнитной доске. Детям требовалось предварительное прочтение произведения, так как они не помнили его содержания. В их речи преобладали односложные предложения, неверно оформленные грамматически. Так же отмечались пропуски существенных звеньев сюжета. Например: *«Три поросёнка. Дом из соломы. Дом из камней. Дом ветками и палки. Волк. Сломал дома. Из соломы и палок. Каменный нет. Волк ушел. Они живут дома из камня»*.

Таким образом, для детей с ЗПР является возможным составление рассказа с использованием фигур героев произведения. Они принимают участие в выполнении задания, проявляют определенный интерес к наглядному материалу. У них отмечаются достаточная мотивация к творчеству и самостоятельному выполнению задания. Однако, в их речи, в основном, преобладают односложные предложения, не всегда верно оформленные грамматически. Наблюдаются некоторые затруднения в определении последовательности, а также пропуски незначительных звеньев сюжета, наличие лексических повторов и однотипных видов связи между предложениями.

6. В ходе изучения способности к проведению режиссёрской игры свидетельствуют о следующем.

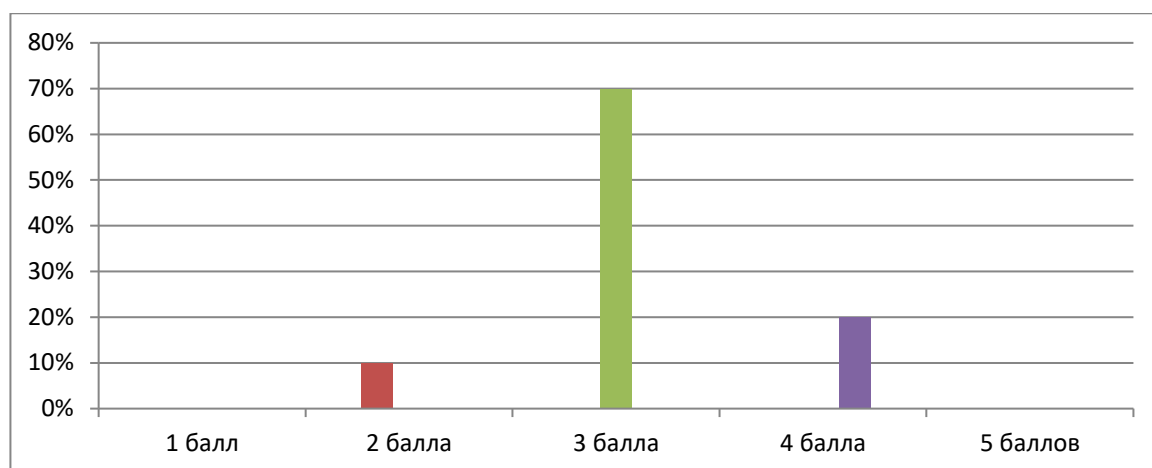


Рис. 6. Результаты изучения способности к проведению режиссёрской игры

В ходе проведенного обследования было выявлено, что 20% детей с ЗПР не испытывают трудностей при воспроизведении сказки с помощью игрушек (4-5 баллов). Испытуемым достаточно легко удалось соотнести слова с действием, а затем самостоятельно воспроизвести сказку, используя игрушки. Дети проявили высокую заинтересованность к данному заданию и положительную эмоциональную реакцию. Рассказы получились эмоционально окрашенными, адекватными по смыслу и его части были логически соединены между собой. Однако некоторым детям требовалась помощь при выкладывании фигур и у них наблюдались незначительные нарушения логической последовательности. Тем не менее, рассказ был доведен до конца. Дети использовали, в основном, односложные предложения, так же в их рассказах наблюдались некоторые грамматические неточности.

70% детей с ЗПР показали низкий результат (3 балла). Испытуемым требовалась помощь в действиях с игрушками, а также при составлении рассказа. У них наблюдалось нарушение логической последовательности и временных отношений, наличие лексических повторов и использование простых предложений, неверно оформленных грамматически.

10% детей с ЗПР практически не справились с заданием, ребенка требовалась помощь в действиях с игрушками, словесное сопровождения. Рассказ составлялся с помощью наводящих вопросов.

Таким образом, для детей с ЗПР является доступным составление сказки с помощью игрушек, то есть они способны соотносить слова с действием. У детей наблюдаются высокая мотивация к творчеству и желание взаимодействовать с игрушками. С опорой на наглядный материал им удается составлять рассказ, адекватный по смыслу, последовательный и доведенный до логического завершения. В речи детей, в основном, используются односложные предложения, не всегда, верно, оформленные грамматически; так же наблюдаются лексико-грамматические ошибки.

В ходе проведенного эксперимента в данной работе, был проведен расчет процентного соотношения по основным критериям:

- задание выполнено;
- задание выполнено с помощью педагога;
- задание не выполнено вообще.

По совокупности всех шести заданий установлено 33%, 57% и 10% соответственно. Для наглядности и точности завершения эксперимента, данная статистика представлена на рисунке 7 в виде диаграммы.

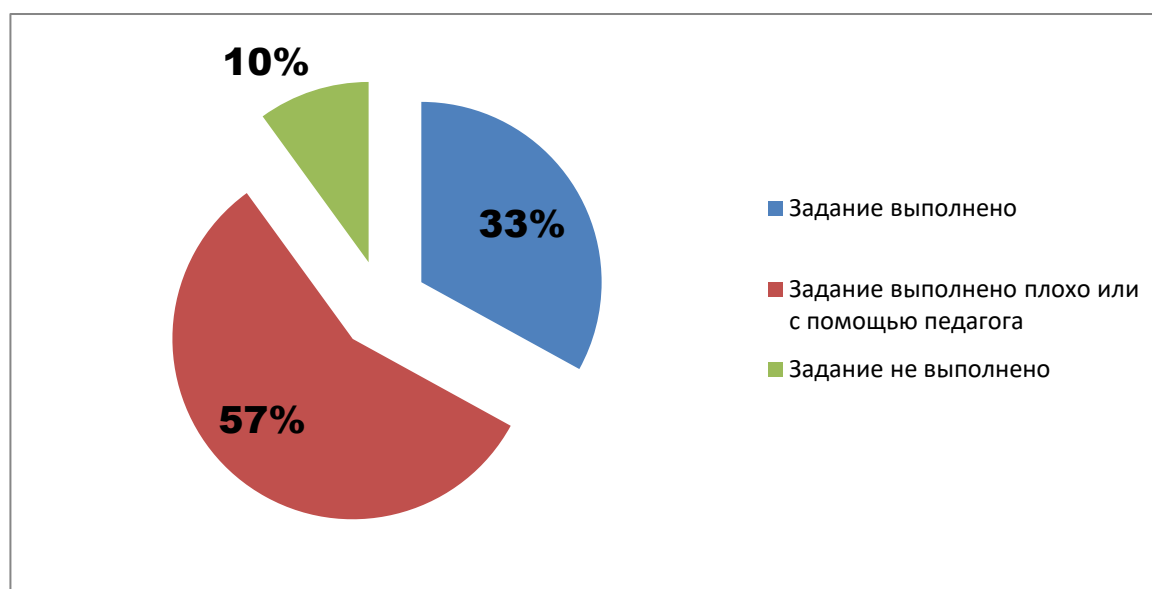


Рис. 7. Обобщенная статистика проведенного эксперимента

При этом следует отметить, что 33% детей со статусом – задание выполнено получили по 4 балла. 57% детей со статусом – задание выполнено при помощи педагога получили по 3 балла. А 10% детей, задание которыми было не выполнено, получили, всего, по 2 балла.

Данная статистика говорит о среднем уровне подготовки участников эксперимента. При обобщении, только 10% детей задание не выполнили вообще, это хороший результат для экспериментальной группы с диагнозом ЗПР.

Наибольшее количество ошибок (более 40%) дети допустили при выполнении следующих заданий:

- исследование способности соотносить слова с действием при воспроизведении рассказа с помощью игрушек (80%);
- исследование возможности удерживать в памяти несколько заданий и доводить их до конца (70%);
- исследование возможности самостоятельно задавать вопросы различных типов по литературному произведению (70%).

Представленное выше распределение ошибок, по результатам выполненных заданий, позволяет предположить о наличии определённых корреляционных связей между механизмами нарушения связной речи и уровнем сформированности общефункциональных механизмов речевой деятельности. Это положение находит подтверждение и в литературных источниках. Так А.А. Леонтьевым [24] установлено, что одним из важнейших условий успешного осуществления речевой деятельности выступает оперативная память, так как она является средством организации и удержания материала. И.А Зимняя [16] доказала, что становление и развитие речевой деятельности обеспечивается общефункциональными механизмами, такими как: осмысление, упреждение (то есть опережающее отражение), оперативная и постоянная память. А.Р. Лурия [27] отметил, что создание связного высказывания тесно связано с процессами восприятия и понимания речевого высказывания, так как речевой процесс представляет собой совокупность пактов кодирования и декодирования, то есть говорящий должен уметь одновременно слушать и понимать. Н.И. Жинкин [13] экспериментально доказал, что процессы памяти, осмысления и упреждающего синтеза представляют собой основу для функционирования

речевых механизмов отбора слов, составления сообщения, эквивалентных замен, а также грамматического структурирования.

Низкий уровень сформированности процессов восприятия, внимания, памяти (оперативной и постоянной) и осмысления речевого сообщения приводят к нарушению процесса программирования связного высказывания, поэтому недостаточное развитие общефункциональных механизмов коррелируется с нарушениями связной речи. Таким образом, у детей выявлено заметное отставание в развитии психофизиологических предпосылок овладения связной речью.

По результатам исследования, на основании количества допущенных ошибок, внутри ЭГ условно было выделено 2 группы детей с разным уровнем сформированности связной речи.

Первая группа – дети, у которых недостаточность связной речи проявлялась в нарушении связности и цельности, то есть у них оказались не сформированы психологические предпосылки к овладению связной речью, как речемыслительной деятельностью. В эту группу вошли 14 детей (70%) с ЗПР, допустившие более 40% ошибок.

Вторая группа – дети, у которых предпосылки к овладению связной речью, как речемыслительной деятельностью оказались, в основном, сформированы. Недостаточность связной речи выражалась в нарушениях связности воспроизведённого сообщения. В эту группу вошли 6 детей (30%) с ЗПР, допустившие 30-40% ошибок.

Детей с высоким уровнем сформированности связной речи, допустивших менее 20% ошибок, в ЭГ не выявлено.

Таким образом, необходима специально организованная работа по формированию связной речи дошкольников с задержкой психического развития.

ГЛАВА III. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Цель, этапы и организация формирующего эксперимента

В констатирующем эксперименте нами были выявлены основные нарушения речевой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития и определена необходимость проведения формирующего эксперимента в связи с чем мы определили цель и этапы логопедической работы.

Цель исследования – проведение логопедической работы с использованием наглядного моделирования по коррекции речевой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития.

Перспективным направлением по формированию механизмов речевой деятельности в структуре логопедических занятий у дошкольников с задержкой психического развития является использование наглядного моделирования.

Анализ теоретических источников, по проблеме современных подходов к организации речевого развития ребенка дошкольного возраста, позволил проанализировать особенности использования возможностей метода моделирования, определить и оценить состояние исследуемого объекта, сделать собственные выводы.

1. В дошкольной методике накоплен интересный опыт обучения восприятию и пересказыванию литературных текстов на основе нескольких типов моделей: предметных, схематических, сериационных, двигательных, временно-пространственных.

2. Использование метода наглядного моделирования влияет на качество детского монолога, на сохранение содержания и логики повествования, выразительности и эмоциональности.

3. Метод наглядного моделирования не отменяет известные методы и приемы подготовки детей к восприятию текста и обучения пересказу, включая метод беседы по прочитанному, объяснение малопонятных слов, рассматривание иллюстраций, рисование по сюжету произведения, пересказ по частям, по ролям, от лица персонажа, по детским рисункам, с использованием театральной атрибутики.

4. Обучение детей наглядному моделированию художественных произведений и формирование интереса к этой деятельности, достаточно длительный и трудоемкий процесс, что актуализирует проблему обновления существующей методики на основе поэтапного применения методов и приемов обучения воспитанников с ЗПР.

Основная работа осуществлялась в рамках непосредственно образовательной деятельности, предусматривающей использование коррекционных, общепедагогических, традиционных средств и методов обучения, что способствовало активизации и формированию речемыслительной деятельности воспитанников, и повышению мотивации к обучению.

Работу для наглядности и удобства рассмотрения выстроена поэтапно:

- *первый этап:* дети осваивали действия замещения на основе внешних признаков (цвет, величина и пр.), постепенно заменяя их более условными;
- *второй этап:* дети упражнялись в рассказывании содержания произведения с использованием моделей, предложенных воспитателем;
- *третий этап:* предполагалось самостоятельное построение каждым ребенком своих моделей.

Алгоритм использования схематичного моделирования выстраивался в следующем порядке:

1. Сначала дети слушали пересказ логопеда, сопровождаемый показом схемы.

2. Затем, дети учились словесно выделять основных персонажей и подбирали признаки для обозначения их графическими заместителями (это могли быть величина, цвет, форма или все признаки одновременно).

3. Далее, учились передавать последовательность эпизодов художественного произведения, правильно используя и располагая, схемы заместители.

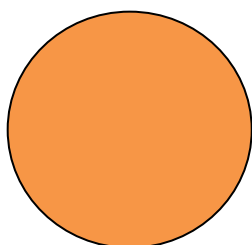
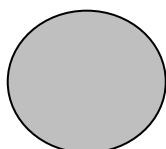
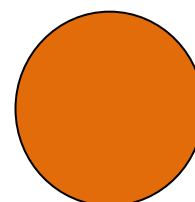
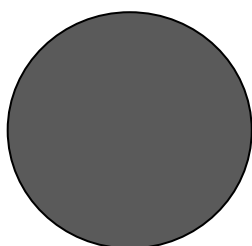
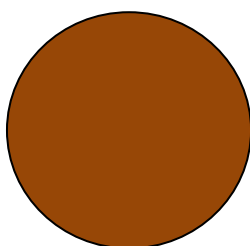
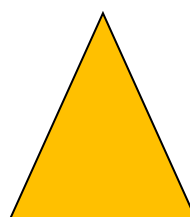
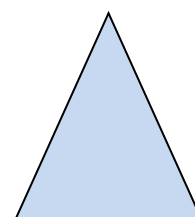
Данный этап предполагал включение приемов: «Я начинаю, а вы заканчиваете», «Кто хочет рассказать первым?», «Продолжи рассказ» и др. Как показал опыт работы, на первом (начальном) этапе наиболее доступной детям стала такая модель, как сериационный ряд, где наиболее эффективным было использование русских народных сказок. Последовательность основных событий произведения передавалась пространственным расположением схематических изображений персонажей и атрибутов каждого эпизода.

Поскольку данная модель позволяла воспитанникам быстрее понять «логику» текста, «увидеть» способ построения, начало и конец произведения, закрепить многократные, нарастающие повторения, по сути, одних и тех же действий в произведениях.

Следующим шагом, стало освоение двигательного моделирования, заключающегося в воспроизведении основной последовательности действий произведения: присоединяя одно действие к другому, и следуя друг за другом. Опыт показал, что двигательное моделирование, учит детей самостоятельно разыгрывать сказку, пересказывать её, гибко сочетая логику сюжета с её эмоциональной и художественной выразительностью. То есть, овладевая двигательной моделью, воспитанники учились подбирать заместителей героев по заданному признаку, например по цвету и создавали схематичную модель.

Например, для моделирования сказки «Лиса, заяц и петух», каждому ребенку предлагались круги одинаковой величины, но разного цвета (белого, серого, красного, коричневого) которыми они должны обозначать каждого

героя сказки, с последующим объяснением своего выбора. Затем сказка рассказывалась взрослым, а воспитанники с помощью кругов разыгрывали её основные действия, пересказывали её с опорой на «заместители». Временно-пространственная модель явилась более сложным направлением в работе над формированием у воспитанников умений рассказывания произведения.



Приведем пример занятия.

**Конспект логопедического занятия по развитию связной речи
через пересказ русской народной сказки «Лиса, заяц и петух»
с использованием метода наглядного моделирования**

Цель: Развитие связной монологической речи через пересказ сказки.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- учить детей пересказывать текст с опорой на сюжетные картины.
- формировать навык получения информации из текста и её оценивания.

Коррекционно-развивающие:

- развивать моторику.
- развивать зрительное внимание через восприятие картинного и предметного материала.
- расширять и активизировать словарный запас, связанный с содержанием рассказа.
- развивать связную опосредованную речь через полные ответы учащегося, связный рассказ;

Коррекционно-воспитательные:

- воспитывать любознательность, самостоятельность при выполнении задания, умения работать в коллективе.
- воспитывать аккуратность, усидчивость и терпеливость на занятии.

Оборудование:

Текст сказки «Лиса, заяц и петух». Модели.

Ход занятия:

I. Организационный момент.

Логопед: Здравствуйте, ребята! Сегодня мы отправимся в мир сказок. А чтобы узнать, какая сказка нас ждет, отгадайте загадки:

- 1) Белый зимой, серый летом. Никого не обижает, а всех сам боится.
(Заяц)
 - 2) Рыжая плутовка, хитрая да ловкая. Хвост пушистый, красота! А зовут ее... (Лиса)
 - 3) Кукарекает звонко, крыльями машет, смелых дел не боится. (Петух)
- Дети: Отгадывают загадки.

Логопед: Правильно! Эти животные главные герои нашей сказки. Сегодня мы будем пересказывать сказку «Лиса, заяц и петух».

II. Основная часть.

1) Беседа и чтение сказки.

Логопед: Ребята, как вы думаете, что могло случиться с лисой, зайцем и петухом в одной сказке? (Слушает предположения детей). Давайте послушаем эту сказку и узнаем, кто из вас был прав.

Логопед: Выразительно читает сказку, показывая иллюстрации, одновременно выставляя на доску основные модели к ключевым моментам.

Логопед: Задает вопросы по содержанию сказки.

- Где жил заяц? А где жила лиса? (У зайца была избушка лубяная, у лисы – ледяная).
- Что случилось весной с избушкой лисы? (Избушка лисы растаяла).
- Что сделала лиса? (Выгнала зайца из его избушки).
- Кому заяц жаловался? Кто пытался ему помочь? (Собака, медведь, волк).
- Кто в итоге помог зайцу? (Петух).

2) Составление модели.

Логопед: Давайте вместе «запишем» сказку с помощью картинок-подсказок, чтобы ее легко было рассказать.

Модель (цепочка символов):

1. Вопрос: «С чего началась сказка? Где жили заяц и лиса? Какие были избушки?»

Две избушки: лубяная (коричневый треугольник) и ледяная (голубой треугольник). Символы серый кружок (заяц) и оранжевый кружок (лиса) – каждый под своим треугольником.

2. Вопрос: «Что случилось весной? Куда делась ледяная избушка?»

Символ наступления весны (солнце). Ледяная избушка тает (на голубой треугольник сверху накладывается солнце).

3. Вопрос: «Кто первым попытался помочь зайцу? Что сказала лиса? Почему испугалась собака? А медведь? А бык?»

Цепочка помощников: Собака (рыжий кружок), Медведь (коричневый кружок), Бык (черный кружок).

4. Вопрос: «Кто не испугался? Как петух сказал, что сделает?»

Завершение цепочки помощников: Петух (разноцветный кружок).

5. Вопрос: «Чем закончилась сказка? Кто оказался самым смелым?»

3) Физкультминутка.

Логопед: Дети, предлагаю провести разминку:

Зайка серенький сидит (присесть на корточки, изображая зайку).

И ушами шевелит! (поднести ладошки к голове, шевелить «ушами»).

Зайке холодно сидеть, (обхватить себя ручками, как будто замерз).

Надо лапочки погреть. (похлопать ладошками по коленям).

Хлоп-хлоп, хлоп-хлоп, Надо лапочки погреть!

Зайка поскакал куда-то! (попрыгать на месте, как зайка).

Прыг-скок, прыг-скок, Зайка поскакал куда-то!

Логопед: Молодцы, ребята! Присаживайтесь на свои места.

4) Пересказ сказки с опорой на модель.

Логопед: А теперь давайте расскажем сказку по нашим волшебным картинкам-подсказкам.

Способы организации:

1. Коллективный пересказ: Логопед ведет указкой по модели, а дети хором или по очереди (один начинает, другой продолжает) рассказывают сказку.

2. Индивидуальный пересказ: Ребенку дается его собственная маленькая модель (разложенная на столе), и он пересказывает сказку самостоятельно. Логопед помогает наводящими вопросами, если ребенок затрудняется.

3. Пересказ по ролям: Дети распределяют роли (рассказчик, заяц, лиса, собака, медведь, бык, петух) и разыгрывают сказку, опираясь на модель.

III. Итог занятия.

Логопед: Молодцы, ребята! Наше занятие подходит к концу. Вы сегодня были такие старательные. Кто из героев вам понравился больше всего и почему?

Первым шагом в работе с данной моделью стал набор карточек, где каждая была отдельной смысловой частью, эпизодом изображения заместителей персонажей или предметов. Слушая пересказ логопеда, воспитанники находили у себя соответствующую карточку и выкладывали её на стол в логике содержания эпизода.

Таким образом, последовательно из карточек-заместителей выстраивалась наглядная модель произведения. Например, моделируя последовательность такой народной сказки, как «Гуси-лебеди», дети начинали выстраивать сюжет с «проблемы», которая была заложена в начале произведения: нарушение родительского запрета и похищение мальчика лебедями. Затем персонаж (сестра), отправляясь на поиски брата, встречала на своем пути «дарителей», передающей ей волшебные предметы. А воспитанники, слушая пересказ, выкладывали на столе модель текста, в соответствии с содержанием эпизодов, помогая логопеду комментировать происходящие события.

**Конспект логопедического занятия по развитию связной речи
через пересказ русской народной сказки «Гуси-лебеди» с
использованием метода наглядного моделирования**

Цель: Развитие связной монологической речи через пересказ сказки.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- учить детей пересказывать текст с опорой на сюжетные картины.
- формировать навык получения информации из текста и её оценивания.

Коррекционно-развивающие:

- развивать моторику.

- развивать зрительное внимание через восприятие картинного и предметного материала.
- расширять и активизировать словарный запас, связанный с содержанием рассказа.
- развивать связную опосредованную речь через полные ответы учащегося, связный рассказ.

Коррекционно-воспитательные:

- воспитывать любознательность, самостоятельность при выполнении задания, умения работать в коллективе.
- воспитывать аккуратность, усидчивость и терпеливость на занятии.

Оборудование:

Текст сказки «Гуси-лебеди». Фланелеграф. Картинки для модели.

Ход работы

I. Организационный момент.

Логопед: Здравствуйте, ребята!

Логопед: Сегодня я вам предлагаю поговорить о сказках. А что такое сказка? Кто-нибудь знает? Какие сказки вы помните?

Логопед: Про сказки я спросила не просто так, из любопытства! Дело в том, что сегодня к нам в гости пришла сказка. Очень хочется ей увидеть и услышать, что вы про неё знаете. И сейчас вам предстоит отгадать её персонажей. Будьте внимательны! Загадку дослушать надо до конца! Готовы?

Логопед:

«Попало наше тесто

В горячее место.

Попало – не пропало,

Румяной булкой стало» (**печка**).

Течёт, течёт – не вытечет,

Бежит, бежит – не выбежит (**речка**).

В саду дерево живёт,

На нём яблоко растёт,
По осени мы собираем,
И компоты закрываем (**яблоня**).

Живёт в длинноногой избушке

Одна хулиганка-старушка,

У неё костяная нога,

А зовут её... (**Баба Яга**).

Братца украли, себе на спину сажали, крыльями махали,

Бабе-Яге угождали (**Гуси-лебеди**).

Логопед: Молодцы! Всех героев узнали! А теперь, скажите, как же сказка называется?

Дети: Гуси-лебеди.

Логопед: Верно! Это русская народная сказка «Гуси-лебеди».

II. Основная часть.

1) Беседа и чтение сказки.

Логопед: Сейчас я прочитаю сказку, а вы внимательно послушайте и запомните, кто помогал девочке в беде. Логопед выразительно читает сказку, интонационно выделяя диалоги.

Логопед: Задаёт вопросы по содержанию сказки.

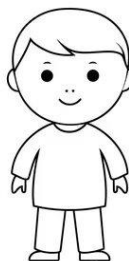
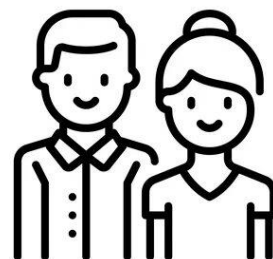
- Ребята, как вы думаете, почему и куда гуси-лебеди унесли братца?
 - Кто встретился девочке на пути?
 - Что просили помощники у девочки?
 - Что она им отвечала?
 - Почему Печка, Яблоня и Речка в первый раз отказались помочь девочке?
 - Почему во второй раз они спрятали детей? Что изменилось в поведении девочки?
 - Кого девочка увидела в избушке на курьих ножках?
- ### **2) Составление модели.**

Логопед: Давайте вместе «запишем» сказку с помощью картинок-подсказок, чтобы ее легко было рассказать.

Модель (цепочка символов):

1. Вопрос: «С чего все началось? Что наказали родители? Что сделала девочка?»

Символы: дом, девочка и мальчик, родители.



2. Вопрос: «Что случилось, когда девочка заигралась? Кто унес братца?»

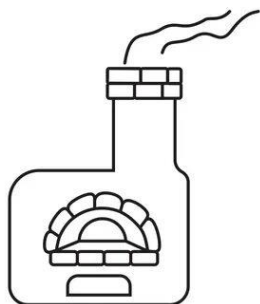
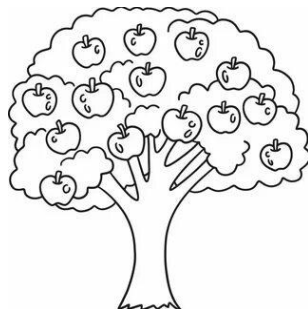
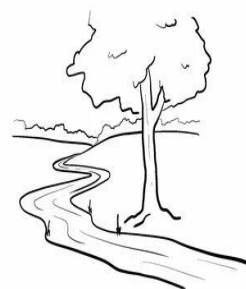
Символ: гуси,



3. «Что стала делать девочка?» «Кого встретила девочка на пути? Почему они не захотели ей помочь сразу?»

Помощники (встречаются по порядку):

Символы: печка, яблоня, речка.



4. Вопрос: «Кого девочка нашла в избушке? Что ей пришлось делать?»

Символы: избушка на курьих ножках, мышка.



5. Вопрос: «Что изменилось на обратном пути? Почему помощники теперь спрятали девочку?»

Обратный путь (двигаемся по цепочке символов в обратном направлении с помощью «помощников»):

Те же символы: речка, яблоня, печка.

6. Вопрос: «Чем закончилась сказка?»

Символ дом, девочка и братец, родители.

3) Физкультминутка.

Логопед: Дети, предлагаю провести разминку:

Гуси серые летели, (ходьба по кругу, взмахи руками в стороны).

На лужайку тихо сели (присели).

Походили, поклевали (гусиный шаг).

Потом быстро побежали (бег по кругу).

Лебеди летят, крыльями машут (взмахи руками в стороны).

Прогнулись над водой и качают головой (наклон с отведением рук назад).

Прямо и гордо умеют держаться (выпрямиться, проверить осанку).

Очень бесшумно на воду садятся (присесть).

Логопед: Молодцы, ребята! Присаживайтесь на свои места.

4) Пересказ сказки с опорой на модель.

Логопед: А теперь давайте расскажем сказку по нашим волшебным картинкам-подсказкам.

Способы организации:

1. Коллективный пересказ: Логопед ведет указкой по модели, а дети хором или по очереди (один начинает, другой продолжает) рассказывают сказку.

2. Индивидуальный пересказ: Ребенку дается его собственная маленькая модель (разложенная на столе), и он пересказывает сказку самостоятельно. Логопед помогает наводящими вопросами, если ребенок затрудняется.

3. Пересказ по ролям: Дети распределяют роли (рассказчик, заяц, лиса, собака, медведь, волк, петух) и разыгрывают сказку, опираясь на модель.

III. Итог занятия.

Логопед: Молодцы, ребята! Наше занятие подходит к концу. Вы сегодня были такие старательные. Кто из героев вам понравился больше всего и почему?

Следующим шагом стало создание модели произведения на ковролине, где дети, в процессе деятельности кратко, в четкой последовательности передавали содержание сказки. В то же время, рефлексия деятельности позволила сделать вывод об определенных трудностях, возникших в процессе использования временно-пространственной модели в работе с детьми. Основной проблемой стало то, что, воспитанники не понимали значение многих символов, и запоминание проходило не столь эффективно. Это указало на необходимость разбора и записи схем совместно с детьми. Постепенно, после совместного обсуждения и пересказа, мы начали обучать детей зарисовывать символы в предложенную схему-модель. Что позволяло учить воспитанников фиксировать полученный результат в доступной для них схематичной форме.

Наглядная модель высказывания выступала в роли плана, обеспечивающего связность и последовательность рассказов ребёнка. Отметим, что значки-символы и их количество в схемах-моделях могло

меняться в зависимости от содержания произведения и личного желания ребенка.

Поэтому, вторым направлением, для нас стал метод «рисуночного письма» или опорное моделирование, в процессе которого дети использовали, полученные навыки построения модели любого произведения путем самостоятельного рисования, на основе эмоциональной оценки, переживания его содержания, оценочного отношения к происходящим в произведении событиям. У воспитанников уточнялось, какие чувства переживают герои произведения, как изменяется настроение каждого эпизода в тексте, каким цветом можно обозначить то или иное настроение, которые позволяли ребенку выстроить замещающую ситуацию, с помощью символических средств. После этого, дети охотно рисовали, отображая главные события произведения, домысливая в цвете выражая свое отношение к его содержанию. Старались выстраивать свою работу так, чтобы она стимулировала развитие каждого ребенка группы в соответствии с его индивидуальными возможностями, направленными на реализацию лично его особенных качеств и способностей. Так, в работе с медлительными детьми и воспитанниками, которым трудно давалось усвоение материала, мы проявляли следующий метод взаимодействия: не торопили с ответами, не прерывали их высказывания, не вызвали первыми и поощряли ответы. Кроме того, в работе с использованием метода рисуночного письма (опорного моделирования), предлагали нарисовать более простое изображение с меньшим количеством схем. И наоборот, учитывая уровень умственного и речевого развития более активных детей, поддерживали интерес к занятию разнообразными формами индивидуального подхода: предъявляли к их ответам более высокие требования, давали дополнительные задания, просили нарисовать более сложное изображение текста и др.

Таким образом, наглядность и красочность схематичного изображения позволяли каждому ребенку удерживать в памяти гораздо большее количества информации, что способствовало продуктивному использованию

опорного моделирования. При таком подходе к речевому развитию наши воспитанники не только быстрее запоминали содержание текстов благодаря схематическому изображению произведения, у них успешнее активизировался словарный запас, расширялся круг знаний об окружающем мире, развивались память, внимание, воображение.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что наглядное моделирование является одним из самых эффективных методов развития детей с задержкой психологического развития. Данный подход позволяет ребенку полностью погружаться в занятие на каждом этапе обучения. Ребенок является полноценным участником тандема педагог-ученик, за счет этого информация, необходимая для усваивания и соответственно полученные навыки на психологическом уровне не воспринимаются ребенком негативно.

Кроме того, данный метод обучения детей дает возможность педагогу применять индивидуальный подход к каждому ученику даже в групповом занятии. Это позволяет не только использовать весь потенциал детей, но и положительно сказывается на результатах, так как в большинстве случаев почти невозможно подобрать группу одного уровня развития, психологического в том числе.

3.2. Анализ результатов контрольного исследования

Для изучения эффективности применения наглядного моделирования на логопедических занятиях по развитию речевой деятельности дошкольников с ЗПР мы провели контрольный эксперимент.

Детям предлагались другие тексты, но подобранные нами по аналогии с констатирующим материалом.

Приведем анализ результатов контрольного эксперимента по каждому заданию.

1. Результаты изучения способности самостоятельно искать и находить решение при предъявлении проблемной ситуации.

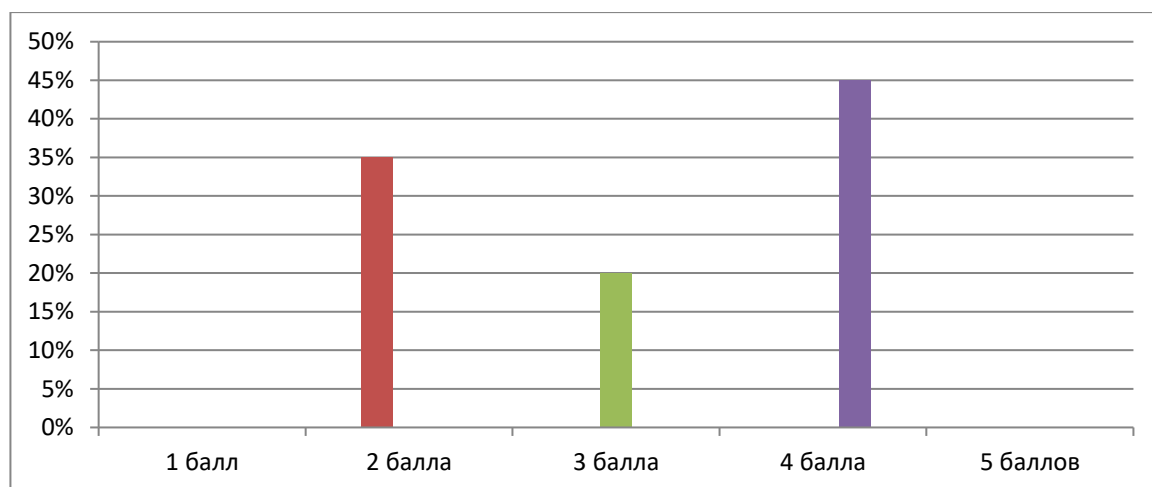


Рис. 8. Результаты контрольного изучения способности самостоятельно искать и находить решение при предъявлении проблемной ситуации

В ходе контрольного обследования было выявлено, что у 35% детей с ЗПР не сформирована способность самостоятельно искать и находить решение при предъявлении проблемной ситуации (2 балла). Это на 10% меньше, чем в констатирующем эксперименте. Эти дети не всегда проявляли интерес к тексту и использовали в своей речи односложные предложения. Испытуемые с опорой на наглядный материал отвечали односложно и не могли объяснить свой выбор.

Так же в ходе исследования 20% детей с ЗПР не смогли справиться с решением проблемной ситуации, без помощи педагога, не смогли объяснить свой выбор решения (3 балла). Это на 5% меньше, чем до логопедической работы.

4 балла получили 45% детей. По сравнению с началом работы, их было 30%. Они находили выход из проблемной ситуации, используя помощь педагога и опору на картинный материал. В их речи отмечалась недостаточность глагольной лексики и использование коротких, грамматически неправильно оформленных, предложений.

2. В ходе анализа результатов изучения возможности удерживать в памяти сразу несколько заданий и возможности доведения их до конца дети, участвующие в эксперименте, показали следующее:

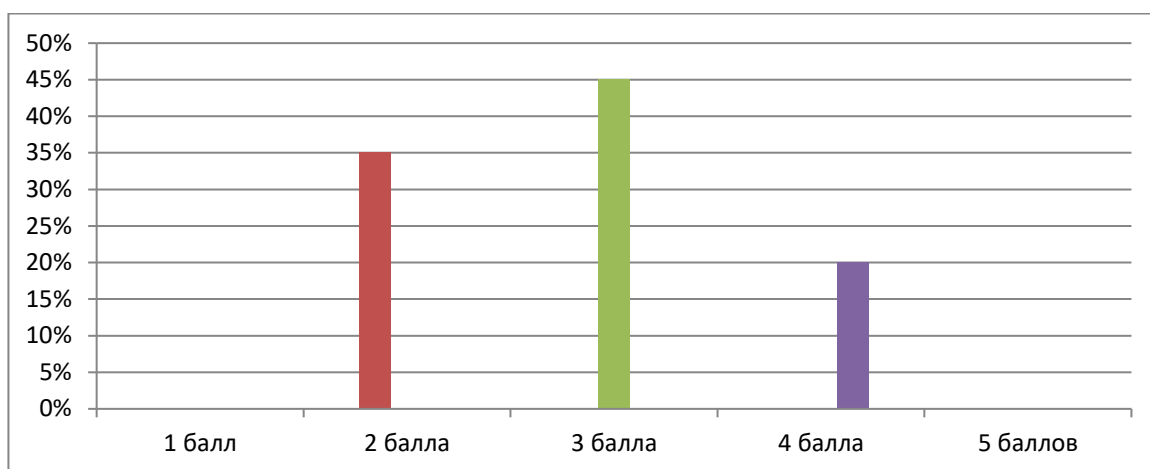


Рис. 9. Результаты контрольного изучения возможности удерживать в памяти сразу несколько заданий и возможности доведения их до конца

Дошкольников с ЗПР которые не смогли справиться с заданием в контрольном эксперименте не было.

35% детей с ЗПР получили 2 балла и показали неспособность удерживать в памяти сразу несколько инструкций и доводить их до конца. Испытуемые составляли мультфильм без речевого сопровождения. У них возникали большие трудности в определении логической последовательности картинок, что влекло за собой пропуски существенных деталей при повествовании сюжета, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации. Некоторым детям потребовалась помощь в виде вспомогательных вопросов, указания на соответствующую картинку или конкретную деталь, то есть им предлагалось, отталкиваясь от картинки, сказать, какие герои изображены, что они делают, когда происходит действие.

45% детей с ЗПР была необходима помощь при определении последовательности картинок. Они получили за это задание 3 балла. У дошкольников отмечалось нарушение логической последовательности, пропуск существенных деталей.

20% детей с ЗПР показали хороший результат (4 балла), что оказалось на 10% больше чем в констатирующем эксперименте. Им требовалась небольшая помощь при определении последовательности картинок. Отмечались незначительные пропуски отдельных звеньев. Некоторые картинки казались детям лишними, но они либо самостоятельно, либо с помощью педагога находили место определенной картинки в серии. Рассказ составляли самостоятельно, он был более полным и насыщенным, но, тем не менее, отмечались грамматические ошибки и нарушение порядка слов, что привело к нарушению связности текста.

3. Анализ результатов изучения возможности самостоятельно задавать вопросы различных видов по литературному произведению показали следующее:

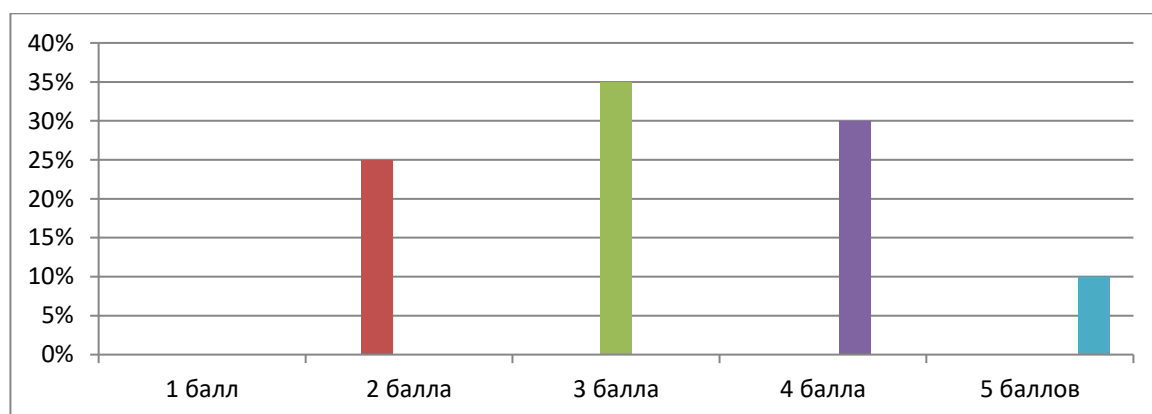


Рис. 10. Результаты контрольного изучения возможности самостоятельно задавать вопросы различных видов по литературному произведению

В ходе контрольного обследования было выявлено, что 25% детей с ЗПР получили по 2 балла. Оставались дети, которые не смогли выполнить задание даже с помощью педагога. На вопросы собеседника или экспериментатора отвечали кратко, односложно, отмечались лексико-грамматические ошибки и трудности объединения слов в словосочетания, недостаточность словарного запаса. После того, как детям была дана инструкция, они растерялись и не понимали, что им делать. Тогда им задавались вопросы экспериментатором. Но таких детей осталось меньше.

35% детей с ЗПР смогли задать вопрос с помощью педагога ребенок. Наблюдалась кратковременная заинтересованность к заданию.

30% детей с ЗПР показали неплохой результат и набрали 4 балла. При небольшой помощи взрослого они придумали вопросы к тексту, отвечали на вопросы других детей. Тем не менее, дети пытались поддерживать беседу и проявляли интерес к заданию.

10% детей с ЗПР показали хороший результат – 5 балла. Они самостоятельно придумывали и задали вопросы, которые были составлены грамматически верно, отвечали развернуто и четко.

4. В ходе изучения способности к графическому и словесному иллюстрированию сказки было выявлено следующее:

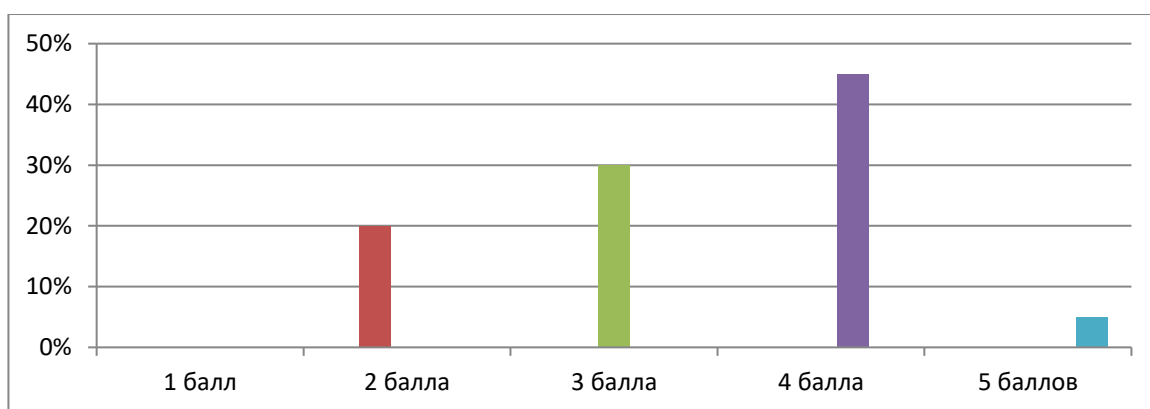


Рис. 11. Результаты контрольного изучения способности к графическому и словесному иллюстрированию сказки

В ходе контрольного исследования было выявлено, что только 20% детей с ЗПР показали низкую степень усвоения и понимания художественного текста, отражённого в графических знаках. Некоторым из испытуемых не удалось самостоятельно придумать рисунок к произведению даже после нескольких прочтений рассказа экспериментатором. Но дети уже не принимали пассивное участие в выполнении задания, хотя и односложно отвечали на предложенные вопросы.

30% детей с ЗПР получили 3 балла и смогли придумать рисунок к произведению, но рассказать по ним сказку у них получалось с трудом. Описание изображённого на рисунке, сводилось к простому перечислению нарисованных объектов и предметов. В их речи наблюдается недостаточный словарный запас и грамматические ошибки.

45% детей с ЗПР показали достаточно хорошие результаты. Они внимательно слушали сказку, после чего сразу приступили к выполнению задания (4 балла). Они нарисовали сюжетные картины, или серии сюжетных картин. У детей отмечались негрубые нарушения памяти и восприятия. Речь детей была более развёрнутой, но использовались простые предложения и отмечались, лишь, некоторые грамматические неточности и соединение предложений с помощью лексических повторов.

5% дошкольников перешли на высокий уровень, набрав 5 баллов. Их речь отличалась правильностью.

5. Анализ результатов способности к иллюстрированию сказки с помощью готовых объектов (фигурок) на плоскости показали следующее:

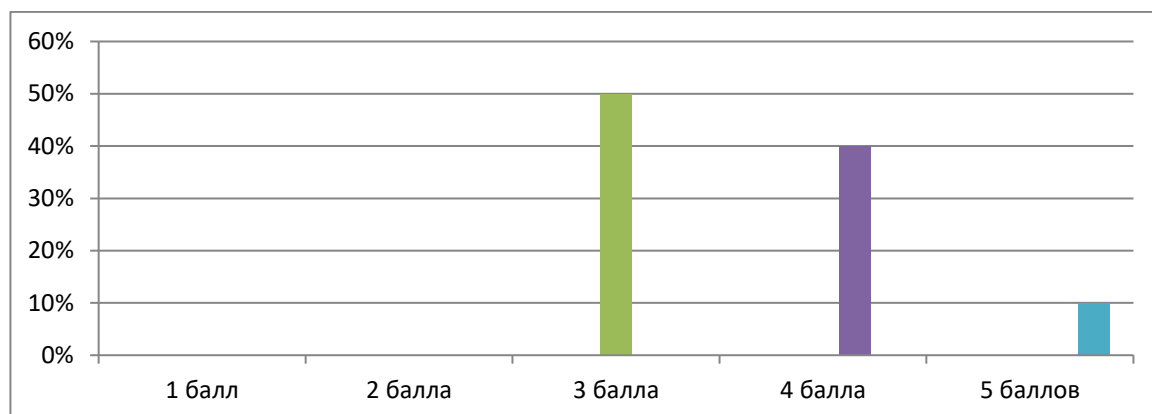


Рис. 12. Результаты контрольного изучения способности к иллюстрированию сказки с помощью готовых объектов (фигурок) на плоскости

В ходе контрольного обследования было выявлено, что 10% детей с ЗПР способны самостоятельно составить рассказ, одновременно выполняя другую инструкцию (5 баллов). Их рассказы были адекватны по смыслу и логически связаны.

40% дошкольников с ЗПР получили 4 балла. Они проявили большую заинтересованность к выполнению задания, продемонстрировали достаточный уровень работоспособности, устойчивости внимания и мотивации к творчеству. У всех детей отмечались незначительные грамматические ошибки, нарушение временных представлений и наличие лексических повторов, в основном, использовались односложные предложения.

50% детей с ЗПР не достаточно справились с заданием и получили 3 балла. У них не получалось самостоятельно выложить фигуры в нужной последовательности, при этом, одновременно, составляя историю. Испытуемые либо составляли рассказ, забывая, что необходимо выкладывать фигуры, либо наоборот, выкладывали фигуры без речевого сопровождения.

6. В ходе изучения способности к проведению режиссёрской игры свидетельствуют о следующем.

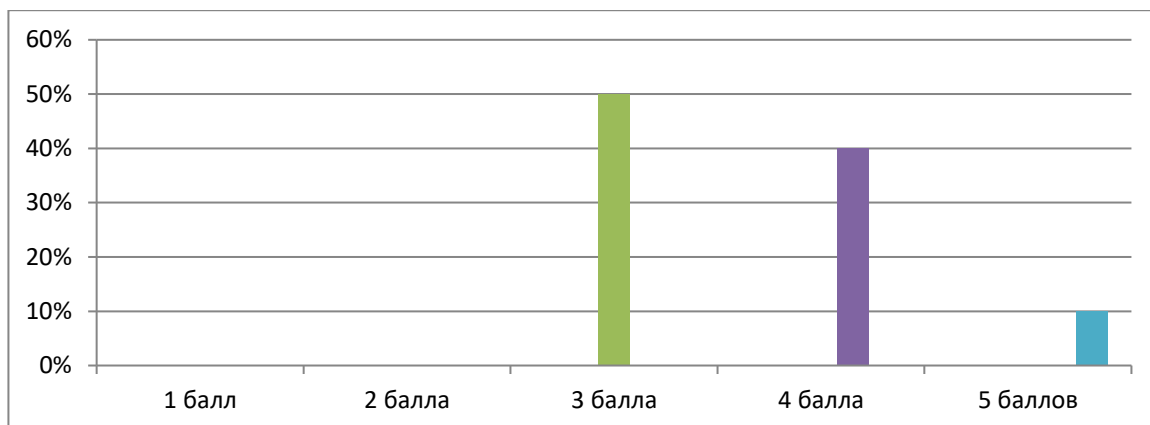


Рис. 13. Результаты контрольного изучения способности к проведению режиссёрской игры

10% детей с ЗПР получили высший балл – 5, и это означает, что они не испытывают трудностей при воспроизведении сказки с помощью игрушек. Испытуемым достаточно легко удалось соотнести слова с действием, а затем самостоятельно воспроизвести сказку, используя игрушки. Рассказы получились эмоционально окрашенными, адекватными по смыслу и его части были логически соединены между собой.

40% детей требовалась помощь при выкладывании фигур и у них наблюдались незначительные нарушения логической последовательности. Тем не менее, рассказ был доведен до конца. Дети использовали, в основном, односложные предложения, так же в их рассказах наблюдались некоторые грамматические неточности (4 балла).

50% детей с ЗПР показали низкий результат (3 балла). Испытуемым требовалась помощь в действиях с игрушками, а также при составлении рассказа. У них наблюдалось нарушение логической последовательности и

временных отношений, наличие лексических повторов и использование простых предложений, неверно оформленных грамматически.

По результатам контрольного исследования, на основании количества допущенных ошибок, было выделено 3 группы детей с разным уровнем сформированности связной речи.

Первая группа – дети, у которых недостаточность связной речи проявлялась в нарушении связности и цельности, то есть у них оказались не сформированы психологические предпосылки к овладению связной речью, как речемыслительной деятельностью. В эту группу вошли 10 детей (50%) с ЗПР, допустившие более 40% ошибок.

Вторая группа – дети, у которых предпосылки к овладению связной речью, как речемыслительной деятельностью оказались, в основном, сформированы. Недостаточность связной речи выражалась в нарушениях связности воспроизведённого сообщения. В эту группу вошли 9 детей (40%) с ЗПР, допустившие 30-40% ошибок.

Третья группа – дети с высоким уровнем сформированности связной речи, допустивших менее 20% ошибок. В контрольном исследовании выявлен 1 ребенок (10%).

Обобщенные и сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента представлены на рисунке 14.

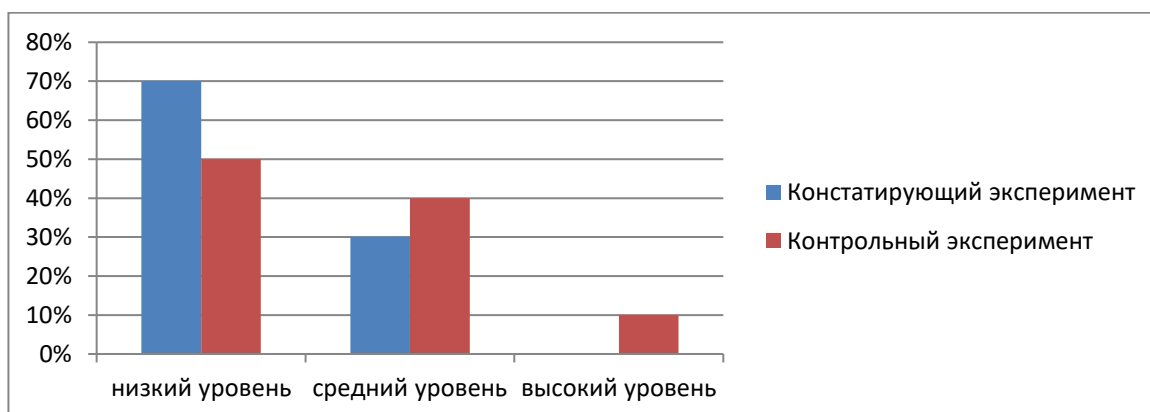


Рис. 14. Сравнительные результаты изучения уровня сформированности речевой деятельности у детей с ЗПР

Таким образом, полученные результаты доказывают успешность нашей логопедической работы по формированию речевой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Задержка психического развития – это в первую очередь нарушение темпа развития и в ряде случаев его замедление. Реже речь идет о необратимом и стойком психическом недоразвитии. При этом страдают такие аспекты человеческой жизнедеятельности, как: память, мышление, внимание и конечно же речь. Существует ряд особенностей речевой деятельности детей с задержкой психического развития, она характеризуется:

- бедностью словарного запаса (особенно активного), понятия слов расплывчаты, сужены, иногда ошибочны;
- существенными трудностями в овладении грамматическим строем речи (особенно в понимании и употреблении логико-грамматических структур);
- своеобразным формированием словообразовательной системы языка;
- поздним овладением способностью осознать речь как особого рода действительность, отличную от предметной;
- нарушением в формировании монологической речи.

В первую очередь, у детей с речевыми нарушениями с ЗПР, возникают сложности с усвоением родного языка как некой кодовой системы. В речи детей с данным диагнозом это проявляется в виде стойких специфических ошибок: лексических, грамматических, фонетических.

Естественно, данный пробел в развитие далее проявляется в неправильном формировании связной речи. Все эти особенности отражаются на речевом развитии детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Наглядное моделирование позволяет эффективно формировать такие приемы умственной деятельности как классификация, сравнение, анализ и синтез, обобщение, абстрагирование, индуктивные и дедуктивные способы

рассуждений, что в свою очередь стимулирует в перспективе интенсивное развитие словесно-логического мышления.

В данной работе было проведено исследование детей по нескольким факторам. Первый эксперимент основывался на изучении способности детей с ЗПР работать самостоятельно (искать и находить решение по предложенной проблеме). В ходе данного эксперимента было выявлено, что: у 45% детей с ЗПР не сформирована способность самостоятельной работы по проблеме; 25% детей с ЗПР не смогли справиться без помощи педагога; 30% детей с ЗПР с задачей справились.

Следующий эксперимент предполагал возможность удерживать в память сразу несколько заданий. По результатам наблюдалось следующее: 60% детей с ЗПР не способны удерживать в памяти несколько заданий, но попытка зафиксирована; 5% детей с ЗПР с заданием не справились; 25% детей с ЗПР выполнили с помощью педагога; 10% детей с ЗПР показали хороший результат.

Третий эксперимент направлен на умение самостоятельно задавать вопросы, результат, следующий: 50% детей с ЗПР не способны самостоятельно задавать вопросы; 25% детей с ЗПР испытывали трудности; 20% детей с ЗПР показали неплохой результат; 5% детей с ЗПР показали хороший результат.

Четвертый эксперимент предполагал способность к графическому и словесному иллюстрированию сказки, результат, следующий: 40% детей с ЗПР имеют низкую степень усвоения; 20% детей с ЗПР сделали с помощью вопросного плана; 40% детей с ЗПР показали хороший результат.

Пятый эксперимент подразумевал под собой способность иллюстрировать сказку с помощью готовых объектов, результат, следующий: 30% детей с ЗПР с заданием, справились; 70% детей с ЗПР с заданием не справились.

Шестой эксперимент направлен на выявление способности к проведению режиссерской игры, результат, следующий: 20% детей с ЗПР

трудности при выполнении задания, не испытывали; 70% детей с ЗПР с заданием справились на низком уровне; 10% детей с ЗПР с заданием не справились.

Обобщение полученных результатов исследования позволило выявить не только специфические, но и общие особенности овладения связной речью детьми с ЗПР различного генеза. При сравнительном анализе характера и количества ошибок по всем заданиям были выявлены возможные корреляционные связи между уровнем сформированности общефункциональных механизмов речи, с одной стороны, и состоянием связной речи у детей с ЗПР, с другой стороны.

Нами были разработаны этапы и направления логопедической работы по развитию речевой деятельности дошкольников с ЗПР средством наглядного моделирования. Контрольный эксперимент показал успешность проведенной нами работы, и мы смогли сделать следующие выводы.

С помощью наглядного моделирования можно эффективно формировать такие приемы умственной деятельности как:

- классификация;
- сравнение;
- анализ и синтез;
- обобщение;
- абстрагирование;
- индуктивные и дедуктивные способы рассуждений.

Это в свою очередь в перспективе стимулирует интенсивное развитие словесно-логического мышления и всей речевой деятельности в целом.

Таким образом, все поставленные нами перед началом работы цели и задачи, мы выполнили и доказали гипотезу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаева, Е.Л. Формирование у старших дошкольников представлений о логических отношениях на основе наглядного пространственного моделирования. Автореф. ... канд.пед.наук. / Е.Л. Агаева. – М.: 1984. – 23 с.
2. Арсеньева, М.В. Изучение особенностей речемыслительной деятельности дошкольников на материале художественной литературы / М.В. Арсеньева, Н.Л. Афанасьева. // Образование дошкольников и младших школьников: Мой опыт. – СПб., 2013. – С. 4-7.
3. Арсеньева, М.В. Игры в логопедической работе с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи / М.В. Арсеньева, Ю.Ю. Бородулина. // Учебно-методическое пособие. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2016. – 99 с.
4. Арсеньева М.В., Баряева Л.Б. Основные направления развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (на материале детской художественной литературы) // Специальное образование. — 2022. — № 2(66). — С. 12–19.
5. Аханькова, Е.В. Учим детей с общим недоразвитием речи творческому рассказыванию / Е.В. Аханькова. // Дошкольное воспитание. – 2002. – С. 33-40.
6. Борякова, Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с ЗПР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – №1. – С. 25-30.
7. Борякова Н.Ю., Бутко Г.А. Опыт образования дошкольников с задержкой психического развития в контексте научной школы Ульяны Васильевны Ульянковой // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2025. — № 1(103). — С. 5–12.

8. Венгер, Л.А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. – 1982. – №3. – С. 12-19.

9. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. [Электронный ресурс]: – М., 1973. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/6/0192/>

10. Волковская, Т.Н. Сравнительное изучение особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи и дошкольников с задержкой психического развития / Т.Н. Волковская. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2013. – 210 с.

11. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин. // Исследование мышления в советской психологии. – М. – 2017. – 123 с.

12. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001. – 74 с.

13. Дробинская, А.О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь / А.О. Дробинская. – М.: Школьная Пресса, 2013. – 96 с.

14. Екжанова, Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 1. – С. 8-16.

15. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Норма, 2008. – 106 с.

16. Журавлева, Ж.И. Формирование словесного творчества у старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд.психол.наук: 19.00.10. / Ж.И. Журавлева. – Нижний Новгород, 2011. – 26 с.

17. Журавлев И.В., Ощепкова Е.С. Мозг и язык: история исследований // Сознание. Язык. Мозг. Коллективная монография / Под ред. Е.Ф. Тарасова, И.В. Журавлева. – М.: Институт языкознания РАН, 2020. – с. 8 -21.
18. Забрамная, С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей / С.Д. Забрамная. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 369 с.
19. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов: для студентов вузов. / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с.
20. Зорина, С.В. Логопедическая работа по дифференциации грамматических форм слова у дошкольников с задержкой психического развития: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03. / С.В. Зорина. – СПб., 1998. – 254 с.
21. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития / И.Д. Коненкова. – М.: ГНОМ и Д, 2005. – 80 с.
22. Коноваленко, В.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / В.В. Коноваленко. – М., ГНОМ, 2013. – 48 с.
23. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с ЗПР / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
24. Лира, Т.Л. Речевое развитие дошкольников с использованием моделей / Т.Л. Лира. – М.: Содействие, 2008. – 100 с.
25. Лебедева, П.Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками с задержкой психического развития: пособие для учителей и логопедов / П.Д. Лебедева. – СПб.: КАРО, 2004. – 176 с.
26. Лебедева, И. Н. Коммуникативно-речевые умения дошкольников с задержкой психического развития: реализация в ситуациях сотрудничества со сверстником и взрослым / И. Н. Лебедева, Л. В. Лопатина // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2023. — № 51.

27. Лебединская, К.С. Задержка психического развития / К.С. Лебединская // Детская психопатология: Хрестоматия: Учеб. пособие для вузов. – М.: Когито Центр, 2014. – С. 50-63.
28. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. [Электронный ресурс]: – М., 1997. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/3/0307/index.shtml>
29. Лопатина, Л.В. Современные тенденции образования детей с общим недоразвитием речи / Л.В. Лопатина, С.В. Недоленко, С.Б. Яковлев. // Логопедия. – 2023. – № 1. – С. 12-18.
30. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей / В.И. Лубовский. – М.: 1978. – Режим доступа: https://vk.com/wall-111702204_1241
31. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. [Электронный ресурс]: – М.: 2000. – Режим доступа: https://vk.com/wall-17100520_27205
32. Макарова, Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников с задержкой психического развития: методическое пособие / Л.С. Макарова. – М.: Айрис пресс, 2013. – 160 с.
33. Малетина, Н.С. Моделирование в описательной речи детей с ОНР / Н.С. Малетина, Л.В. Пономарёва. // Дошкольное воспитание. – 2004. – №6. – С. 64-68.
34. Мальцева, Е.В. Особенности нарушений речи у детей с ЗПР // Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 44-48.
35. Матросова, Т.А. Организация коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями / Т.А. Матросова. – М.: В. Секачев, 2009. – 94 с.
36. Марковская, И.Ф. Клинико-нейропсихологические основы диагностики и коррекции ЗПР у детей / И.Ф. Марковская. – М.: Издательство МГУ, 2012. – 308 с.

37. Мельникова, Т.В. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития / Т.В. Мельникова, В.Б. Никишина. – М.: Владос, 2013. – 128 с.
38. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 2016. – № 3. – С. 47- 55.
39. Петрова, В.Г. Роль речи в становлении мышления умственно отсталых дошкольников / В.Г. Петрова. // Дефектология. – 1997. – № 3. – С. 52-56.
40. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / Под ред. Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2014. – 415 с.
41. Рахмакова, Г.Н. Некоторые особенности письменной речи младших школьников с ЗПР // Дефектология. – 1991. – № 2. – 80-82.
42. 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
43. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи / С.Н. Сазонова. – М.: Академия, 2005. – 144 с.
44. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. – Мн.: Нар. Асвета, 1989. – 64 с.
45. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е.Ф. Соботович. – М.: Классикс стиль, 2015. – 400 с.
46. Соботович, Е. Ф. Анализ нарушений грамматического строя речи у детей с задержкой психического развития / Е. Ф. Соботович // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2024. — № 2. — С. 45–52.
47. Столяренко, Л.Д. Основы психологии: учебное пособие / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2014. – 671 с.
48. Триггер, Р.Д. Некоторые особенности младших школьников с ЗПР в овладении грамматическим строем речи / Р.Д. Триггер. // Дефектология. – 1987. – № 5. – С. 12-17.

49. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У.В. Ульенкова, О.С. Лебедева. – М.: ВЛАДОС, 2018. – 173 с.

50. Филичева, Т.Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Дефектология. – №4. – 1985. – С. 12-15.

51. Фотекова, Т.А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта детей с общим недоразвитием речи / Т.А. Фотекова. // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 16-24.

52. Шевченко, С.Г. Новое в коррекционно-развивающем обучении детей с трудностями в обучении / С.Н. Шевченко. // Дефектология. – 2001. – № 4. – С. 21-24.

53. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. [Электронный ресурс]: – М., 2011. – Режим доступа: <https://innostud.am/application/library/c348b3ed.pdf>

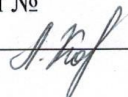
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование»
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав.кафедрой
«14» *ноября* 2025 года
Протокол №

 Л.Н. Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Морозовой Марины Игоревны

1. Тема работы «Наглядное моделирование как средство развития речевой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития»

Утверждена приказом по Университету «14» *ноября* 2025 г. № 1289/6

2. Срок сдачи студентом законченной работы « 1 » июня 2026 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: изучение, выявление особенностей общефункциональных механизмов речевой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития и проведение логопедической работы с использованием наглядного моделирования по коррекции выявленных недостатков у данной категории детей.

Объект исследования: общефункциональные механизмы речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: формирование общефункциональных механизмов речевой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития средствами наглядного моделирования.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме особенностей речевого развития детей дошкольного

возраста с задержкой психического развития;

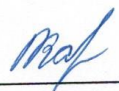
2. Провести экспериментальное изучение особенностей речевой деятельности дошкольников с задержкой психического развития;

3. Провести обучающий эксперимент по коррекции речевой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития с использованием наглядного моделирования.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме формирования общефункциональных механизмов речевой деятельности у дошкольников с различным уровнем речевого и интеллектуального развития	Сентябрь 2025	Выполнено Выполнено
2.	Провести изучение особенностей речевой деятельности у старших дошкольников с ЗПР в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2025	Выполнено Выполнено
3.	Апробировать составленную систему работы по развитию речевой деятельности у дошкольников с ЗПР	Октябрь 2025 – апрель 2026	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Апрель 2026	

6. Дата выдачи задания «16 ноября» 2025 г.

Руководитель 
(подпись)

Задание принял к исполнению 
(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Наглядное моделирование как средство развития речевой
деятельности у дошкольников с задержкой психического развития»
студентки 5 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Профиль «Логопедия»
Морозовой Марины Игоревны

Выпускная квалификационная работа Морозовой Марины Игоревны посвящена одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики – изучению особенностей речевой деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Карина Игоревна изучила современную психолого-педагогическую литературу, обобщила и систематизировала данные разных исследователей о особенностях речевого развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Анализ литературных источников позволил К.И. Морозовой подготовить речевой и наглядный материал для проведения экспериментального изучения.

Студенткой проведено изучение особенностей речевой деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития, что позволило ей сформулировать выводы об заметном отставание в развитии психофизиологических предпосылок овладения связной речью.

Работа завершается методической частью: разработкой системы упражнений и заданий, направленных на развитие речевой деятельности у дошкольников с ЗПР. Подобранный для проведения экспериментального изучения речевой и наглядный материал, подготовленные конспекты логопедических занятий говорят о качественной методической готовности Карина Игоревна к осуществлению профессиональной деятельности.

Работы была апробирована студенткой на базе образовательной организации, подтвердила свою эффективность и показала важность применения предложенных игр, упражнений и занятий в комплексной работе по оказанию логопедической помощи детям с задержкой психического развития.

Выпускная квалификационная работа Морозовой Марины Игоревны выполнена в соответствии с требованиями ГЭК, может быть допущена к защите и заслуживает высокой оценки.

Руководитель ВКР:
к.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и
дефектологическое образование»



Карпушкина Е.А.



АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

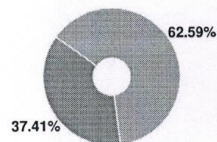
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования "Пензенский государственный
университет"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Морозова Карина Игоревна
Самоцитирование
рассчитано для: Морозова Карина Игоревна
Название работы: К.И. Морозова Наглядное моделирование как средство развития речевой деятельности у дошкольников
с задержкой психического развития
Тип работы: Не указано
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	37.41%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	62.59%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 03.06.2026

Структура
документа:
Модули поиска:

Проверенные разделы: основная часть с.7-27, 30-48, 53-64, содержание с.2, введение с.3-6, 27-30, методы с.49-53, выводы с.65-67
Профессиональная лексика. Медицина; Переводные заимствования; Профессиональная лексика. Юриспруденция; Рувики; Профессиональная лексика. АПК и биотех; Патенты СССР, РФ, СНГ; СМИ России и СНГ; PubMed; IEEE; Перефразирование по Коллекции открытых публикаций международных издательств; Перефразирование по коллекции IEEE; СПС ГАРАНТ: аналитика; Перефразирование по базе публикаций открытого доступа PubMed; Медицина; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Сводная коллекция научных работ Беларуси; Коллекция НБУ; Публикации РГБ; Коллекция открытых публикаций международных издательств; Сводная коллекция ЭБС; Публикации РГБ (переводы и перефразирование); Переводные заимствования IEEE; Перефразирование по СПС ГАРАНТ: аналитика; Перефразированные заи...

Работу проверил: Карпушкина Елена Александровна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

30.06.26

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.

