

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Колмыкова Наталья Владимировна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Логопедическая работа по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с использованием проектной деятельности

Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа «Деятельность учителя-логопеда по разработке и реализации адаптированных образовательных программ»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

22.11.2021

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Мамаева А. В.

22.11.2021

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Мамаева А.В. 22.11.2021

(дата, подпись)

Обучающийся Колмыкова Н.В.

22.11.2021

(дата, подпись)

Красноярск 2021

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской диссертации. Магистерская диссертация состоит из: введения, трех глав, заключения, библиографического списка (100 страниц); содержит 23 рисунка, 4 таблицы, приложения в виде календарно-тематического планирования.

Цель исследования: теоретически обосновать, составить и апробировать содержание логопедической работы по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов у детей старшего дошкольного возраста с использованием проектной деятельности.

Объект: связная монологическая речь у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Методы исследования:

– теоретические: изучение, теоретический анализ и синтез научной литературы по изучаемой проблеме, нормативно-правовых документов, учебных программ образовательных учреждений;

– эмпирические методы: педагогическое наблюдение, констатирующий эксперимент, беседа. В ходе педагогического эксперимента были использованы методы качественно-количественной обработки экспериментальных данных.

Теоретической основой явились: положение о поэтапном формировании умственных действий (П.Я. Гальперин); положение об общности законов развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский); положение о развивающей роли обучения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), концепция о зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский); положение о понимании речи как сложной функциональной системы (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, О.В. Грибова и др.).

Новизна исследования: уточнены и дополнены имеющиеся сведения об особенностях пересказа естественно-научных текстов у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Теоретическая значимость исследовательской работы заключается в теоретическом обосновании, разработке и апробировании содержания логопедической работы, программно-методического обеспечения к данному содержанию, а также организационных условий, направленных на развитие навыков пересказа естественно-научных текстов старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием проектной деятельности.

Практическая значимость: разработанные нами содержание и условия логопедической работы могут служить основанием для дальнейших исследований по проблеме формирования навыков пересказа естественно-научных текстов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

По теме диссертации опубликованы статьи в сборниках:

1. Вестник научных конференций «Вопросы образования и науки», «Метод проектов как средство развития связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи».

2. Молодежь и наука XXI. «Особенности сформированности навыков пересказа художественных и естественно-научных текстов у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня».

Апробация результатов исследования была представлена на конференциях разного уровня:

1. XXI Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века». Доклад на тему: «Метод проектов как средство развития связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи».

2. Международная научно-практическая конференция «Вопросы образования и науки». Доклад на тему: «Метод проектов как средство развития связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи».

Master's thesis abstract

The structure of the master's thesis. The master's thesis consists of: introduction, three chapters, conclusion, bibliography (100 pages); contains 23 figures, 3 tables, applications in the form of calendar-thematic planning.

Purpose of the research: theoretically substantiate, compose and test the content of speech therapy work on the development of skills in retelling natural science texts in older preschool children using project activities.

Object: coherent monologue speech in older preschool children with general speech underdevelopment of level III.

Research methods:

- theoretical: study, theoretical analysis and synthesis of scientific literature on the problem under study, regulatory documents, curricula of educational institutions;

- empirical methods: pedagogical observation, ascertaining experiment, conversation. In the course of the pedagogical experiment, methods of qualitative and quantitative processing of experimental data were used.

The theoretical basis was: the provision on the stage-by-stage formation of mental actions (P.Ya. Halperin); the provision on the generality of the laws of development of a normal and an abnormal child (L.S.Vygotsky); provision on the developmental role of education (LS Vygotsky, DB Elkonin, VV Davydov), the concept of the zone of proximal development (LS Vygotsky); provision on understanding speech as a complex functional system (R.E. Levina, G.V. Chirkina, O.V. Gribova, etc.).

The novelty of the research: the available information on the features of the retelling of natural science texts in preschoolers with general underdevelopment of level III has been clarified and supplemented.

The theoretical significance of the research work lies in the theoretical substantiation, development and testing of the content of speech therapy work, software and methodological support for this content, as well as organizational

conditions aimed at developing the skills of retelling natural science texts of older preschoolers with general speech underdevelopment using project activities.

Practical significance: the content and conditions of speech therapy work developed by us can serve as the basis for further research on the problem of forming the skills of retelling natural science texts in older preschool children with speech disorders.

Articles on the topic of the dissertation were published in collections:

1. Bulletin of scientific conferences "Questions of education and science", "The method of projects as a means of developing a coherent monologue speech among older preschoolers with general speech underdevelopment."

2. Youth and Science XXI. "Features of the formation of the skills of retelling artistic and natural-scientific texts among preschoolers with general speech underdevelopment of the III level."

The approbation of the research results was presented at conferences of various levels:

1. XXI International Scientific and Practical Forum of Students, Postgraduates and Young Scientists "Youth and Science of the XXI Century". Report on the topic: "The method of projects as a means of developing coherent monologue speech among older preschoolers with general speech underdevelopment."

2. International scientific-practical conference "Questions of education and science", Report on the topic: "The method of projects as a means of developing coherent monologue speech among older preschoolers with general speech underdevelopment."

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты изучения проблемы	
1.1. Развитие связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста у детей в норме и с общим недоразвитием речи	9
1.2. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции нарушений связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	20
1.3. Использование метода проектов в работе с дошкольниками.....	29
Выводы по главе 1.....	36
Глава 2. Экспериментальное исследование сформированности навыков пересказа естественно-научных текстов у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	37
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	43
Выводы по главе 2.....	58
Глава 3. Формирующий эксперимент по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с использованием проектной деятельности	
3.1. Принципы и организация формирующего эксперимент.....	59
3.2. Содержание логопедической работы по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	65
3.3. Контрольный этап эксперимента и его результаты.....	76
Выводы по главе 3.....	88
Заключение.....	90
Библиография.....	94
Приложения.....	101

Введение

Актуальность. В современной возрастной и педагогической психологии психическое развитие ребенка понимается как процесс и результат присвоения культурно-исторического опыта предшествующих поколений. Необходимым условием присвоения этого опыта является коммуникативная сторона речи ребенка, в том числе и связная монологическая речь, проявляющаяся в соответствующей деятельности или ситуациях общения. Связная речь - результат общего развития речи, показатель не только речевого, но и умственного развития ребенка.

Пересказ – это осмысленное, творческое воспроизведение литературного текста в устной речи. Это сложная мыслительная деятельность, в которой активно участвуют мышление, память и воображение. Пересказ является показателем всего речевого развития дошкольника. Чем выше уровень сформированности навыков пересказа у дошкольников, тем точнее они выражают свои мысли, тем шире их возможности в познании окружающей действительности.

Для овладения пересказом необходим ряд умений, которые у дошкольников с общим недоразвитием речи формируются только в условиях целенаправленного обучения. Особенно это касается пересказов таких типов текстов, как естественно-научные. Естественно-научные тексты характеризуются следующими особенностями: в них гораздо меньше используются средства художественной выразительности; у них отсутствует лирический герой, а повествование является максимально абстрактным и обобщенным; они содержат термины, требующие определенного уровня осведомленности об окружающем мире; в них отсутствует сюжет и, соответственно, динамика его развития. На первый план в таких текстах выходят навыки рассуждения, что для детей с общим недоразвитием речи является существенным препятствием.

Основной аспект внимания большинства исследований обращен к процессу формирования навыков пересказа художественных текстов, а на этапе поступления в школу у дошкольников должны быть сформированы и навыки пересказа естественно-научных текстов. Анализ литературы показал, что процессы формирования навыков пересказа естественно-научных текстов недостаточно освещены в современной литературе.

Особенно актуально решение данной проблемы в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. В настоящее время в дошкольном образовании на смену традиционному обучению приходит развивающее обучение, которое направлено на развитие коммуникативных способностей, формирование у дошкольников познавательного интереса и потребности к активной речевой и созидательной деятельности. Метод проектов полностью соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и может быть осуществлен как в рамках социально-коммуникативного развития дошкольников, так и посредством интеграции образовательных областей.

Многочисленные исследования психологов (С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин, В.А. Крутецкий, В.С. Юркевич, Г.И. Щукина и др.) доказывают, что дети дошкольного, особенно старшего дошкольного возраста способны к таким мыслительным операциям, как анализ и синтез [47]. Опираясь на эту способность, можно применить и соответствующий метод обучения. Одним из них, является проектная деятельность, как один из методов интегрированного обучения дошкольников, основанный на интересе к окружающей действительности и способствующий расширению их знаний и естественно-научных представлений.

Проектная деятельность предполагает самостоятельную активность детей. Именно действуя самостоятельно, дети учатся разными способами находить информацию об интересующем их предмете или явлении и использовать эти знания для создания новых объектов действительности.

Такое понимание сущности метода проектов способствует формированию развернутой, самостоятельной, связной монологической речи у детей дошкольного возраста.

Анализ современных исследований по теме развития связной монологической речи, в частности работы над пересказом у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи выявил ряд противоречий:

- недостаточная разработанность темы в плане развития навыков пересказа естественно-научных текстов;
- использование проектной деятельности получило широкое распространение в современной педагогике в работе с детьми, имеющими условную норму речевого развития, но роль метода в настоящее время недооценена в аспекте работы с детьми с общим недоразвитием речи в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Актуальность проблемы обусловила выбор темы квалификационной выпускной работы: логопедическая работа по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с использованием проектной деятельности.

Цель исследования – теоретически обосновать, составить и апробировать содержание логопедической работы по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с использованием проектной деятельности.

Объект исследования – связная монологическая речь у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования – логопедическая работа по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Гипотеза нашего исследования заключается в предположении о том, что:

1. У старших дошкольников с общим недоразвитием речи будут выявлены недостаточная сформированность уровней и специфические особенности навыков пересказа естественно-научных текстов.
2. Эффективность логопедической работы по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов будет повышена, если работа будет проводиться с использованием проектной деятельности.

Задачи исследования:

1. Определить современное состояние проблемы исследования в психолого-педагогической, логопедической, психолингвистической литературе.

2. Выявить особенности и уровни сформированности навыков пересказа естественно-научных текстов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

3. Теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание логопедической работы, программно-методическое обеспечение к данному содержанию, а также организационные условия, направленные на развитие навыков пересказа естественно-научных текстов старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием проектной деятельности.

4. Определить эффективность разработанного нами содержания и условий.

Теоретико-методологической основой исследования являются положения общей и специальной педагогики и психологии, а именно:

- положение о поэтапном формировании умственных действий (П.Я. Гальперин);
- об общности законов развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский);
- о развивающей роли обучения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов);
- концепция о зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский);

– положение о понимании речи как сложной функциональной системы (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, О.В. Грибова и др.).

Методы исследования: в соответствии с гипотезой, целью и задачами в ходе данного исследования нами применялись методы:

– теоретические: изучение, теоретический анализ и синтез научной литературы по изучаемой проблеме, нормативно-правовых документов, учебных программ образовательных учреждений;

– эмпирические методы: педагогическое наблюдение, констатирующий эксперимент, беседа.

В ходе педагогического эксперимента были использованы методы качественно-количественной обработки экспериментальных данных.

Организация исследования проводилась на базе двух дошкольных учреждений г. Красноярска в период с сентября 2020 по сентябрь 2021г и включала 30 детей 5,5-6,5 лет.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две группы: экспериментальная (20 дошкольников с общим недоразвитием речи) и контрольная (10 дошкольников с условной нормой речевого развития).

Для проведения формирующего эксперимента были сформированы две группы из числа дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня констатирующего эксперимента: экспериментальная (10 дошкольников) и контрольная (10 дошкольников).

Научная новизна: уточнены и дополнены имеющиеся сведения об особенностях пересказа естественно-научных текстов у дошкольников с общим недоразвитием III уровня.

Практическая значимость исследовательской работы заключается в теоретическом обосновании, разработке и апробировании содержания логопедической работы, программно-методического обеспечения к данному содержанию, а также организационных условий, направленных на развитие навыков пересказа естественно-научных текстов старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием проектной деятельности.

Структура магистерской диссертации состоит из: введения, трех глав, включающих теоретические и практические вопросы, заключения, библиографического списка, приложения в виде программно-методического обеспечения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ

1.1. Развитие связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста у детей в норме и с общим недоразвитием речи

В настоящее время неоспоримым фактом является то, что ключевой задачей логопедической работы с детьми дошкольного возраста является формирование у них связной речи. Данный процесс сам по себе является сложным. При этом особые проблемы возникают, если развитие ребёнка сопровождается общим недоразвитием речи (ОНР). Так как речь отличается смысловым содержанием, следует принимать во внимание, что процессы развития речи и интеллектуальное развитие являются взаимосвязанными и оказывают влияние друг на друга.

Связная монологическая речь представляет собой оконченное повествование, которое включает в себя содержательный и эмоциональный аспект и имеет минимальный объём в несколько предложений [2]. Для овладения связной речью необходимо ознакомление с грамматическим строем языка и с особенностями передачи смысловой части текста [10].

Исследование связной речи проводится в рамках таких наук как лингвистика и психолингвистика, психология и патопсихология, педагогика и дефектология. При этом исследуются механизмы формирования речевых умений, факторы, оказывающие влияние на развитие речи ребёнка, условия развития речи ребёнка в онтогенезе.

Л.В. Выготский в своих работах раскрывает генетические механизмы формирования речи, отмечает пути развития связной речи у детей, доказывается взаимное влияние в развитии речевых и интеллектуальных процессов [10].

Ф.А. Сохин считает, что в развитии речи ребёнка отмечены его успехи в овладении родным языком, в усвоении речевых норм. При этом уровень речевого развития детей можно выявить при анализе их высказываний [45].

Как отмечает А.В. Текучев, связной речью можно считать любое высказывание, в котором соблюдена логическая последовательность и структура, а также учтены языковые нормы. Отсюда следует, что в качестве связной речи можно рассматривать любое законченное предложение.

Следует считать связную речь одной из сложных форм речевой деятельности. При этом в качестве основной её функции рассматривается коммуникативная. Коммуникативная функция реализуется в двух основных формах:

- монологической,
- диалогической (М.М. Алексеева, В.И. Яшина) [1].

А.М. Леушина также является специалистом, который активно занимался исследованием особенностей связной речи дошкольников. Она провела анализ различных вариантов монологической речи детей и сделала вывод о том, что пересказ, который осуществляют дети дошкольного возраста, является не просто процессом передачи информации, а может рассматриваться в качестве самостоятельной формы детского творчества. Как показывают исследования данного автора, разные дети по-разному определяют для себя возможности включения творчества в процесс пересказывания. При этом, если детям даётся задание пересказать прослушанный отрывок, то творческая активность реализуется слабо. Зато в случае с пересказом по картинке мы часто имеем дело с активной творческой работой дошкольника. Также А.М. Леушина отмечает, что процесс формирования связной речи проходит стадии от развития ситуационной речи до появления контекстной речи. При этом большое значение имеют как интеллектуальные особенности ребёнка дошкольного возраста, так и процесс его взаимодействия с окружающими людьми [1]. Следовательно, большое значение имеет общение ребёнка с взрослым для формирования его связной речи. Взрослому необходимо поддерживать речевую активность ребёнка, настраивать на позитивное взаимодействие, проявлять доброжелательность в общении.

Исследования А.М. Леушиной позволили данному автору разработать методические рекомендации по овладению детьми монологической формой речи. Автор отмечает, что при развитии речи необходимо принимать во внимание возрастную ступень развития: в младшем дошкольном возрасте можно предложить ребёнку закончить начатую педагогом фразу, в среднем дошкольном возрасте дети готовы составлять небольшие рассказы по рисункам, которые они выполняют, в старшем дошкольном возрасте деятельность по развитию монологической речи заметно усложняется и дети могут самостоятельно составлять рассказы и наполнять их творческим содержанием [5].

Среди современных работ, посвящённых исследованиям особенностей развития монологической речи, значительный интерес представляют исследования О. В. Ефимовой и Л. Г. Шадринной, С. А. Овсянниковой.

Согласно проведённым исследованиям О.В. Ефимовой и Л.Г. Шадринной, при формировании речи важно придерживаться чёткой структуры: вначале используется общее описание предмета, затем детально изучаются характеристики этого предмета, после этого необходимо продумать возможные действия с описываемым предметом. Наконец, в финальной стадии описания ребёнок выражает собственное отношение к предмету.

О. В. Ефимова и Л. Г. Шадринна разработали свою классификацию описаний детей дошкольного возраста: параллельное описание по фразам, сопряженное описание и коллективное описание группой детей. Авторы считают, что с целью эффективного развития связной речи дошкольников необходимо системное использование всех видов описаний [6].

С.А. Овсянникова проводила исследование развития речи дошкольников с использованием пересказа и сравнения. В ходе данного исследования были сделаны следующие выводы:

- 1) при составлении рассказа детям дошкольного возраста легко удаётся определить основное слово или понятие;

2) для детей более сложным является пересказ текста на основе прослушанного отрывка по сравнению с составлением рассказа по картинкам [37].

Некоторые исследователи связывают успешность развития связной речи с эффективностью организации воспитательной деятельности. Именно в воспитании дети знакомятся с значением звуковой формы высказываний, интонационных особенностей, грамматическим строем. При этом развитие речи осуществляется как с лексической, так и с грамматической и фонетической сторон. Каждая сторона содержит в себе собственные аспекты речевого высказывания и соответственно оказывает воздействие на развитие связной речи в целом. Говоря о связной речи, принимают во внимание формирование умений детей выстраивать различные типы фраз: описание (статическое), повествование (обзор событий и явлений в динамике), рассуждение (использование собственных мыслительных операций детей с целью анализа и выявления определённых закономерностей).

Различные аспекты формирования связной речью детей с нормальным уровнем речевого развития отмечены в работах Л.А. Пеньевской, Л.П. Федоренко, Т.А. Ладыженской, М.С. Лаврик. Как отмечают данные авторы, зачатки готовности к монологическим высказываниям начинают своё формирование уже в возрасте 2-3 года. Наиболее интенсивно это происходит позднее – на этапе старшей возрастной категории детей дошкольного возраста, когда дети уже усвоили основные нормы родного языка. Если в младшем и среднем дошкольном возрасте для речи детей бывает характерна ситуативность, то в старшем дошкольном возрасте она практически не используется. Такие формы речевых высказываний, как описание и повествование, становятся доступными дошкольнику в возрасте 4 года. На следующем этапе ребёнок овладевает умением строить короткие рассуждения.

Уже на первом году жизни ребёнка возникают предпосылки формирования у него основ связной речи. Как правило, на данный процесс большое влияние оказывают особенности отношения к ребёнку взрослых

близких для него людей. Уже в конце первого года жизни дети могут сказать свои первые слова. Простые предложения становятся доступными детям второго года жизни. Диалогическая речь начинает своё развитие у детей третьего года жизни. И лишь на четвёртом году жизни монологическая речь начинает своё развитие. Речь приобретает контекстность, приобретает функцию планирования. Для детей становятся доступными различные типы высказываний, которые могут сопровождаться наглядным материалом или не нуждаться в нём. Также заметно более сложной становятся синтаксические особенности речи детей, повышается количество различных типов сложных предложений со сложноподчинённой и сложносочинённой связью [3].

Как правило, одним из ведущих направлений деятельности в ДОО является формирование у детей как монологической, так и диалогической речи. Именно овладение связной речью необходимо для усвоения языковых норм, необходимых для конструктивного общения. Необходимо развивать разные стороны речи, чтобы ребёнок мог строить связные высказывания. При этом имеет место также и обратный процесс: ребёнку, который хорошо владеет связной речью, готов самостоятельно использовать отдельные слова и предложения [5].

Связная монологическая речь может быть разделена на два основных подтипа: контекстная и ситуативная. Ситуативная речь относится к определённой ситуации и может не содержать в себе отношение или мысли её автора. При этом контекстная речь построена на основе языковых средств и высказывание может быть построено без учёта ситуации.

Как отмечает А.Н. Гвоздев, к началу школьного обучения ребёнок владеет речевыми умениями на достаточно высоком уровне. Ему становятся доступными даже сложные синтаксические нормы родного языка, что делает возможным реализацию продолжительных речевых высказываний [5].

При освоении ребёнком языковых норм он часто сталкивается с рядом проблем, важнейшей из которых является существенное значение предметной ситуации в процессах речевого развития. Так, часто при практической

деятельности по развитию речи важнейшую роль приобретает именно предметная ситуация, а не собственно речь.

С развитием ребёнка степень влияния речевой ситуации постепенно снижается, уступая место языковым средствам. Однако в тех случаях, когда ребёнку необходимо теоретически обосновать определённые явления, он может вновь прибегнуть к формам высказываний на основе предметной ситуации, что соответствует его практическому опыту [5].

На современном этапе развития общества необходимо, чтобы ребёнок полностью овладел нормами родного языка. Ребёнку необходимо умение чётко и последовательно излагать содержание, уметь пересказывать тексты, строить небольшие связные рассказы, которые имеют логическую структуру. При этом важно чётко произносить слова, владеть необходимым звуками. При нормальном речевом развитии старший дошкольник имеет словарный запас около 4000 – 5000 слов.

Другая ситуация характерна для речевого развития детей с ОНР. При этом для ребёнка могут быть характерны различные проблемы, связанные с освоением связной речи: от трудностей с произношением отдельных простых слов до сложности в построении связного высказывания. Чаще всего нарушения носят комплексный характер и связаны с совокупностью проблем в области фонетики, лексики и грамматики.

Первый уровень ОНР имеют дети, которые в самой меньшей степени готовы к освоению речи. Третий уровень характерен для детей, проблемы в развитии речи которых небольшие. Так, дети, имеющие третий уровень ОНР, владеют запасом в 2500 – 3000 слов. Как правило, в лексиконе таких детей отсутствуют либо сведены к минимуму сложные и редко употребляемые слова и выражения.

Особую сложность вызывает знание глаголов, выражающих сложные или утончённые действия. Сложных прилагательных, которые выражают редкие качества.

Следует также обратить внимание на ошибки детей, имеющих третий уровень ОНР, в грамматическом строе речи. Так, часто возникают ошибки, связанные с употреблением предлогов, с построением предложений, с использованием конкретных слов и т.п.

Также присутствуют ошибки фонетического плана: дети искажают 10 – 20 слов, могут не различать их на слух.

Как отмечает О.В. Марьясова, общее недоразвитие речи детей старшего дошкольного возраста сопряжено с проблемами в развитии памяти и внимания: им сложно по памяти восстановить структуру, состоящую даже из четырёх компонентов, они не могут отметить неточности в изображениях; часто не готовы назвать предмет по заданному признаку [5]. Без использования наглядного материала воспроизведение текста для таких детей ещё более затруднительно. В связи с этим возникают большие сложности в усвоении материала, представляемого педагогами ДОО, получением от них важных инструкций. Как правило, проблемы в развитии таких психических качеств, как память и внимание, определяет проявление произвольных нарушений. Сосредоточение и запоминание на произвольном уровне происходит значительно лучше. Например, при просмотре мультфильма внимание характеризуется довольно большим объёмом и хорошей длительностью. Также ребёнок гораздо легче может перечислить 5-7 полученных им подарков по сравнению с 3-4 картинками, которые по заданию педагога ему необходимо было запомнить.

По мнению Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой существует тесная взаимосвязь в развитии речи и мышления. Следовательно, словесно-логическое мышление детей с ОНР развивается более проблематично по сравнению с теми детьми, для которых эти нарушения не характерны. Для таких детей значительные трудности вызывают описания предметов и явление, особенно – детальные описания. Как правило, приводимые ими описания отличаются малым количеством слов, отсутствием эмоциональности, простотой построения предложений [21]. И часто бывает

сложно определить, какая из проблем первична: трудности с развитием речи или нарушения интеллектуального характера. И главным образом здесь идёт речь о таком типе мышления, как словесно-логическое.

При характеристике словарного запаса детей с ОНР следует отметить, что проблемой является не только его недостаточность и ограниченность, но и обилие неточностей в понимании и произношении слов и выражений. Именно данная особенность является часто важнейшей проблемой развития речи детей, имеющих третий уровень ОНР. Н.С. Жукова также отмечает, что для таких детей имеет место неточность в понимании текста. Это, как правило, связано с тем, что для полного понимания необходим более широкий словарный запас, которого дети с третьим уровнем ОНР не имеют. Поскольку многие отдельные слова детям не известны или не понятны, теряется общий смысл повествования. Так, пересказ не является полным, поскольку дети не могут ни по памяти воспроизвести материал, ни по смыслу составить свои предложения, ни подобрать необходимые слова, так как они им часто не знакомы. При анализе степени понимания детьми материала следует руководствоваться несколькими основными факторами: полнотой и содержанием пересказа, особенностями ответов детей на поставленные перед ними вопросы.

Как свидетельствуют исследования психологов, педагогов и логопедов, у детей нарушения моторной стороны речи часто сопровождается нарушениями перцептивного характера. При этом уже в раннем возрасте это вызывает искажение смысла. Ведь для того чтобы понимание текста было правильным и полным, необходимо овладение его смысловой структурой. Так, чтобы понять содержание текста, необходимо проявить индивидуальные психологические особенности, поэтому некоторые недостатки в их развитии приводят к невозможности полно осознать содержание. Также часто можно говорить о том, что детям не хватает жизненного опыта при возникновении проблем понимания определённых текстов. Особенно характерно это для детей, воспитывающихся вне семьи или для тех, кто, несмотря на то что

воспитывается в семье, испытывает родительскую депривацию. Поскольку часто для таких детей является затруднительным установление причинно-следственных связей, текст в их понимании искажается. В конечном счёте это может привести к искажению формирования научной картины мира и соответственно вызовет трудности в социализации. По мнению Р.И. Лалаевой, нарушение последовательности всегда отражается на связности текста.

Рассмотрим основные нарушения в последовательности в речи детей с ОНР: пропуск, перестановка членов последовательности, смешение разных рядов последовательности. Так, детям легче пересказать полностью тот отрывок, который является доступным для их понимания, чем передать полный смысл текста. При этом если перед детьми поставить задачу краткого изложения текста, они могут опустить важные элементы повествования, но при этом чётко и полно рассказать отдельный отрывок, который состоит из доступных для них слов и выражений. Чтобы получить данное умение, необходимо развивать также интеллектуальные способности, что и вызывает основные затруднения в детей с ОНР.

Существуют определённые проблемы в развёрнутых смысловых высказываниях детей с общим недоразвитием речи: опускаются важные детали, не соблюдается логическая последовательность, отмечаются трудности с подбором слов и др. Особую сложность вызывает самостоятельный рассказ по памяти, а также различные виды творческого повествования. Также серьёзно отстают такие дети по сравнению со своими нормально развивающимися одногодками и по умению пересказывать тексты.

Из-за того, что имеют место трудности в развитии как смысловой, так и звуковой сторон речи, появляются барьеры на пути последовательного развития речи и в части овладения её отдельными компетенциями. Как правило, при этом имеют место отсутствие эффективных условий для общения, недостаточность взаимосвязей с другими.

Следует отметить, что только при создании определённых условий для детей с ОНР возможно их овладение монологической речью. В числе данных

факторов следует отметить наличие мотивации в овладении умением общаться, грамотно и чётко строить фразы; овладение навыками контроля и самоконтроля, усвоение синтаксических правил построения речевых высказываний.

Многие исследователи связывают овладение навыками монологической речи и появлением планирующей речевой функцией (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.К. Маркова и др.). Так, в исследованиях отмечается, что в старшем школьном возрасте у детей появляются умения планировать содержание своей речи (Л.Р. Голубева, Н.А. Орланова, И.Б. Слита и др.) Для того чтобы научиться строить чёткие и грамотные высказывания, дети используют множество своих способностей и возможностей. Овладение связной речью становится возможным лишь при определённом уровне сформированности словарного запаса и знаний языковых норм родного языка. В связи с этим важной составной частью работы, направленной на то, чтобы дети владели связной речью, является обучение основам лексики и грамматики.

Вышеперечисленные особенности в первую очередь касаются тех детей, которые имеют общее недоразвитие речи. У них недостаточный словарный запас в сочетании с незнанием различных грамматических и синтаксических норм приводит к трудностям в построении речевых высказываний и речь не может перейти из ситуационной в контекстную. Трудности в языковом оформлении высказываний также являются признаком детей с ОНР. В их высказываниях часто отсутствует логика, правильное построение фраз, отмечаются трудности в эмоциональной окраске и в чёткости произношения. Именно поэтому развитие монологической речи дошкольников, имеющих речевые нарушения, приобретает первостепенное значение для дальнейшего коммуникативного развития.

Анализ современной отечественной и зарубежной литературы по проблеме формирования связной монологической речи показал, что перечисленные выше аспекты касаются в первую очередь планирующей

функции речи. При пересказе дети, имеющий общее недоразвитие речи, часто сталкиваются с тем, что не знают многочисленных определений, стремятся показать жестами слова, которые забыли. При этом речь их бедна, не содержит эпитетов, часто может быть лишённой логики.

По мнению А.Дж. Каннингем и Дж. Кэрролл, важнейшей основой для овладения говорящим навыком построения развернутых монологических высказываний является способность к пересказу, то есть к репродуцированию того или иного содержания в языковой форме [67].

Х.В. Кэттс, Д.С. Нильсен и М.С. Бриджес отмечают, что дети старшего дошкольного возраста осваивают различные типы связных высказываний, пересказывая, рассказывая и объясняя события и явления окружающего мира. При пересказе литературных текстов, сказок, рассказов дошкольники искаженно передают фактический смысл текста, не соблюдают последовательность изложения [66].

Таким образом, развитие монологической речи детей всегда сопряжено с формированием её связности, последовательности и логики, структуры, возможностями использования лексических и синтаксических средств. Связность речи может быть сформирована на основе представлений о структуре высказывания и ее особенностях в каждом типе текста, а также о способах внутритекстовой связи.

Именно развитие связной речи оказывает непосредственное влияние на дальнейшее обучение ребёнка в школьной образовательной организации. Если у ребёнка связная речь сформирована на высоком уровне, он полно отвечает на вопросы педагогов, готов к написанию небольших сочинений, ему легко даются пересказы, он может с выражением читать текст, делая чёткие смысловые паузы и проявляя нужную эмоциональность. Это умение отражается и на многих других особенностях школьного обучения: ребёнок, владеющий связной речью, развивает уверенность в себе, смелость в высказываниях, у него повышается самооценка, появляются возможности конструктивного общения со сверстниками.

Связная речь, аккумулируя успехи и достижения ребенка в усвоении всех ее сторон, всех уровней языковой системы, выступает как конечная цель речевого воспитания, вместе с тем становится важным условием успешного овладения языком – его звуковой стороной, лексикой, грамматикой, условием воспитания умений уместно пользоваться средствами художественной выразительности речи.

Итак, развитие контекстных форм речевых высказываний у дошкольников с ОНР является неполным и содержит в себе ряд серьезных проблем. В первую очередь следует отметить проблемы с логикой, полнотой и последовательностью в изложении текста. Они не в полной степени владеют необходимым словарным запасом, часто не понимают смысла повествования, не готовы построить фразы в соответствии с языковыми нормами, что вызывает также серьезные затруднения в понимании произносимых фраз. Работа, направленная на развитие навыков связной речи детей с ОНР, должна затрагивать не только речевое развитие, но и быть нацелена на формирование соответствующих интеллектуальных умений.

1.2. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции нарушений связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи

Одной из важнейших задач речевого развития ребёнка на современном этапе является овладение связной речью. Эффективность решения данной задачи находится в зависимости от совокупного влияния различных факторов: условий воспитания в семье, особенностей окружения, уровня развития мыслительных операций, эмоциональной составляющей жизни ребёнка, взаимоотношений в коллективе сверстников, анатомо-физиологических особенностей и т.п. К настоящему времени разработан ряд авторских методик, направленных на успешное овладение дошкольниками навыками связной речи. В рамках данного исследования рассмотрим некоторые из них.

В.П. Глухов считает, что в процессе разнообразных процессов (обучающих занятий, игр, общения со сверстниками, воспитателями и родителями) необходимо проводить наблюдение за сформированностью различных речевых компонентов у детей [14]. При этом важно уделить внимание развитию речевого поведения детей и их навыков составления фраз. Необходимо проводить запись высказываний детей при их ответах на вопросы, в ходе беседы, в процессе непосредственного общения и в других ситуациях в ДОО. Для того чтобы связная речь детей развивалась эффективно, необходимо включить в работу воспитателя серию занятий, которая включает в себя: работу по составлению фраз и предложений в соответствии с предложенными картинками; составление фразы с использованием трёх наглядных компонентов, использование тематических взаимосвязей; различные виды текстовых пересказов; создании серии картинок с заданным сюжетом; сочинение на основе собственного опыта ребёнка; полные описания различных предметов или ситуаций.

В зависимости от индивидуальных особенностей ребёнка, а также в соответствии с его уровнем интеллектуального и творческого развития работа может быть наполнена определённым креативным компонентом: например, задание закончить рассказ при заданном его начале; составить рассказ или его отдельную часть по заданным параметрам и т.п.

Посредством комплексного обследования становится возможным диагностика сформированности у ребёнка умений связно излагать мысли - от элементарных (составление фразы) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества). При этом необходимо фиксировать количество и характер нарушений у ребёнка с ОНР по различным аспектам сформированности речи.

Т.Б. Филичева рекомендует использовать для изучения речи дошкольников с ОНР следующие варианты серий наглядных элементов: «Мы играем», «Домашние и дикие животные», а также картины из «Дидактического

материала по исправлению недостатков произношения у детей дошкольного возраста» [54].

Необходимо разнообразить задания, чтобы полно обследовать речь ребёнка, например, используя следующую совокупность заданий: рассказ от первого лица; подбор эпитетов к заданным словам и фразам; различные варианты воспроизведения, изменение времени в повествовании; образование уменьшительно-ласкательных форм и многие другие.

В.К. Воробьева считает, что необходимо использовать четыре серии с целью обследования речи [9].

Первая серия направлена на исследование репродуктивных особенностей речи, она состоит из следующих компонентов: подробный пересказ; краткий пересказ того же самого произведения или отрывка.

В качестве методического материала рекомендуется использование рассказов и сказок в соответствии с возрастными особенностями дошкольников, а также принимая во внимание их интересы.

Вторая серия направлена на выявление продуктивных особенностей связной речи: умений к построению самостоятельных высказываний с применением смысловых опор; умения связывать отдельные фразы в целостное выражение мысли.

Здесь используются два типа заданий. Первое задание предполагает самостоятельное разложение картинок по условиям определённого сюжета. При выполнении второго задания следует самостоятельно построить небольшой рассказ по собранной ребёнком серии изображений.

В третьей серии выявляются умения ребёнка строить выражения при определённых условиях. Дети выполняют три различных типа заданий: самостоятельно составляют рассказ с использованием начала, заданного педагогом; разработка сюжета и разыгрывание его с использованием выбранных изображений, а также определение темы рассказа в рамках данного сюжета.

В четвёртой серии выявляются состояние ориентировочной деятельности. Это выражается в умении выделить наиболее общие, типичные признаки в каком-либо заданном тематическом направлении.

Л.Н. Ефименкова указывает на то, что при обследовании связной речи детей необходимо выявить умения ребенка: пересказывать ранее знакомый текст и незнакомый текст; составлять рассказ по серии сюжетных картинок с предварительным расположением в последовательности рассказа; по сюжетной картинке [18].

С целью исследования связной речи детей, как правило, вспомогательных вопросов задавать не следует. Если ребёнок готов обходиться без наводящих вопросов, это необходимо отметить в протоколе и зафиксировать количество правильных ответов, которые ребёнок дал в ходе обследования.

Все речевые высказывания детей стенографируются для последующего анализа сформированности у них умений строить связные речевые высказывания.

Итак, различные авторы предлагают собственные разработки, позволяющие оценить сформированность связной речи у детей дошкольного возраста.

Как отмечалось ранее, развитие связной речи детей неотделимо от таких процессов, как развитие их интеллектуальных способностей креативности, памяти и внимания. Для успешного составления связного повествования необходимо в первую очередь определить его объект, проанализировать предмет, охарактеризовать основные свойства в соответствии с рассматриваемой ситуацией, установить причинно-следственные взаимосвязи, наделить содержание эмоциональной окрашенностью, поставить «финальную точку».

Чтобы повествование было логичным и интересным, важно не только чётко отобразить содержание, но и дополнить его различными средствами языковой выразительности: интонационными особенностями, логическими

ударениями Слова должны выражать мысли автора как можно точнее. Также следует проявлять умения к построению сложных предложений, к использованию различных средств для установления взаимосвязей.

А.А. Леонтьевым было выдвинуто положение о внутреннем программировании высказывание, рассматриваемом как процесс построения некоторой схемы, на основе, которой порождается речевое высказывание. Такое программирование может быть двух типов: программирование отдельного конкретного высказывания и речевого целого. А.А. Леонтьев предложил принципиальную схему порождения речи, включающую этапы мотивации, замысла (программы, плана), осуществление замысла и, наконец, сопоставления реализации с самим замыслом.

В трудах А.Р. Лурия представлен подробный анализ некоторых этапов речи (мотив, замысел, семантическая запись», внутренняя предикативная схема высказывания), показана роль внутренней речи. Как необходимые операции, определяющие процесс порождения развернутого речевого высказывания, А.Р. Лурия выделяет контроль за его построением и сознательный выбор нужных языковых компонентов.

Создание речевого высказывания – это сложный процесс. Его начало связано с формированием мотива, который преобразуется в замысел, причём в данном процессе задействована внутренняя речь. Здесь же строится смысловая программа речевого высказывания. Она объединяет в себе ответы на вопросы: что сказать? В какой последовательности и как сказать? На основе языковых норм данная программа находит своё воплощение во внешней речи (Л.С. Цветкова).

В соответствии с перечисленными закономерностями различные методики по развитию монологической речи дошкольников имеют свои отличительные черты, которые далее мы рассмотрим более подробно.

На современном этапе развития логопедии находят отражение исследования по проблемам общего недоразвития речи. Над этим работали: В.К. Воробьева, Т.Е. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская. Т.Б. Филичева

и Г.В. Чиркина считают необходимым последовательно формировать у детей следующие речевые навыки:

1 этап – создание однословных предложений

2 этап – построение предложений из двух слов с грамотной структурой (слова соединены в соответствии с языковыми нормами).

3 этап – построение более объёмных предложений и фраз. Формирование сложных предложений.

Также данные авторы большое значение придают постановке вопросов. Они считают, что необходимые для связной речи умения тренируются в ходе диалогов.

Когда дети составят предложения с помощью вопросов и наглядного материала, они могут перейти к составлению коротких рассказов и к заучиванию. При этом также используется составление детьми рассказов по картинкам.

Когда в лексиконе детей будет достаточное количество слов, можно будет переходить к детальному описанию предметов и явлений.

Затем, после обучения составлению простых предложений рекомендуется переходить к обучению практического употребления сложносочиненных предложений с союзами «а», «и». В этом контексте детей рекомендуют обучать запоминать и передавать в речи последовательность выполняемых действий.

Впоследствии с целью совершенствования полученных речевых умений детям предлагают такие задания, как составление рассказа с использованием наглядного материала либо серии вопросов. В числе подобных заданий также творческий рассказ, рассказ на заданную тему, рассказ с использованием жизненного опыта ребёнка (Т.Б. Филичева).

В. П. Глухов разработал методику развития у детей связной речи, которая последовательно проходит следующие этапы: развитие умений составить фразу с помощью наглядного материала, пересказ прослушанной сказки или рассказа, самостоятельное составление описания, повествование с

элементами творческой деятельности. При этом активно развивается фантазия и творческое воображение дошкольников, а также их умения делать выводы, умозаключения, обобщать и структурировать изложенное, появляются аналитические навыки, что, соответственно, повышает уровень развития интеллекта детей [15].

О.И. Соловьева, Е.И. Тихеева, А.П. Усова используют собственную методику в соответствии с особенностями возрастной периодизацией дошкольников в ходе пересказа различных сказок и иных произведений, рассказа с использованием картинки, повествования о любимых игрушках, рассказа, который основывается на жизненном опыте ребёнка, рассказа на основе творчества.

А.М. Бородич, М.М. Кониная, Э.П. Короткова, Л.А. Пенъевская, О.И. Соловьева, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, Е.А. Флерина раскрывают своеобразие использования следующих приемов обучения дошкольников связной монологической речи:

- совместное рассказывание,
- образец рассказа,
- анализ образца рассказа,
- план рассказа,
- коллективное обсуждение плана рассказа,
- коллективное составление рассказа,
- составление рассказа подгруппами («командами»),
- составление рассказа по частям,
- моделирование,
- оценка детских монологов,
- вспомогательные вопросы, указания, исправление ошибок, подсказ
нужных слов,
- прослушивание детьми своих рассказов, записанных на магнитофон.

Данные авторы также утверждают, что большое значение в развитии навыков связной речи имеет формирование мотивации детей. Именно

мотивационный компонент имеет важное значение в формировании интереса детей к собственному речевому развитию, а соответственно прямо влияет на успешность данного процесса. Как правило, в младшей и средней группах для формирования мотивации к развитию связной речи используются игровые технологии, а в старшей группе на смену им приходят социальные и соревновательные мотивационные формы деятельности.

Также следует обратить внимание на методику, разработанную Т.Н. Ткаченко, которая также направлена на развитие связной речи детей с ОНР. При этом необходимы следующие условия:

- обеспечение наглядности
- разработка плана высказывания.

При этом использованные упражнения должны постепенно усложняться. Количество вспомогательных элементов наглядности должно постепенно сокращаться, а план высказывания укорачиваться. Данные инструменты необходимо применять последовательно, и тогда возможно успешное овладение связной речью даже у тех детей, кто изначально не обладал навыками построения развёрнутых высказываний.

Мотив при проведении работы по развитию связной речи у детей с ОНР имеет особенно существенное значение. При этом в функции мотивации, согласно исследованиям А.Н. Леонтьева, входит не только процесс инициирования работы в данном направлении. При эффективно выстроенной системе мотивации её влияние характерно на всех этапах.

При разработке системы обучения детей с ОНР связной речи В.К. Воробьева, признавая взаимосвязь и взаимозависимость речевых и мыслительных процессов, всё-таки полагает, что это автономные процессы. Следовательно, имеются возможность отдельного проведения коррекционной работы по развитию речи и интеллектуальных качеств.

При разделении содержания коррекционной работы по развитию речевой и мыслительной деятельности определяется возможность

последовательного формирования содержательного и языкового компонентов развития речи.

Итак, В.К. Воробьева на основе исследований современной психолингвистики при обучении детей с ОНР навыкам связной речи опирается на представления о комплексе отдельных речевых действий, которые следует развивать самостоятельно и последовательно. Также в процессе развития связной речи, по мнению данного автора, необходима опора на следующие положения:

- принцип взаимосвязи и взаимозависимости речи и мышления, что определяет единство в развитии смыслового и языкового компонентов речи;
- разделение мыслительного и речевого компонентов, что важно для поэтапного овладения соответствующими группами речевых действий;
- осознание различных сторон речевого действия;
- формирование первоначальных представлений о смысловых правилах не на словесных, а на предметных отношениях, направляя ребенка таким образом, чтобы он был поставлен в условия решения мыслительной задачи, которая бы вначале решалась на материале небольшого рассказа, объем которого не превышает одного смыслового отрезка, а затем на тексте, состоящем из нескольких смысловых частей;
- усвоение определенных знаний о правилах построения рассказа предполагает обращение к теории управления процессом усвоения знаний.

При этом автор утверждает о необходимости выделения в данной работе четырёх основных разделов:

1 раздел. Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения, т.е. рассказа.

2 раздел. Формирование первоначального навыка связного говорения. Знакомство с правилами смысловой и языковой организации связной речи.

3 раздел. Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи.

4 раздел. Переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения.

При прохождении данных разделов у дошкольников формируются следующие умения:

- умение передавать смысл текста;
- умение устанавливать временное соответствие в тексте;
- способность к поиску замысла и его развития по ходу сюжета;
- чёткое восприятие содержания и умение находить в нём ключевую мысль.

Итак, в проанализированных исследованиях отмечается, что на современном этапе развитие речи дошкольников в ОНР не может осуществляться спонтанно и бессистемно. Необходимо принимать во внимание результаты исследований практиков и использовать созданные ими специальные методики.

1.3. Использование метода проектов в работе с дошкольниками

В настоящее время в процессе обучения прочно закрепилась проектная технология. Она создаёт множество возможностей для обучения и развития по самым разным направлениям. Для развития навыков связной речи также может быть использована проектная деятельность.

Следует отметить, что проектная технология затрагивает самые разные аспекты развития детей. Так, в ходе реализации проекта активно развиваются интеллектуальные способности детей, так как участие в проекте требует самостоятельного поиска информации, её анализа и умения делать выводы. Также проект активно развивает креативность детей, что основывается на включении их в интересные виды творческой деятельности. Кроме того, в ходе реализации проекта дети активно общаются и взаимодействуют, что важно для формирования их коммуникативных способностей. Проекты могут стать

инструментом развития конструктивных отношений детей с их сверстниками, а также оказывать помощь в формировании детско-родительских отношений.

С целью определения сильных сторон данной технологии рассмотрим особенности метода проектов более подробно.

Начало метода проектов было положено ещё в XIX столетии. Впервые его стали использовать педагоги в Соединённых Штатах в рамках так называемой «прагматичной педагогики». Также проектная технология получила название «метода проблем». Она активно развивалась педагогами и исследователями гуманистического направления, одним из лидеров которого являлся Джон Дьюи. Согласно концепции, разработанной Дьюи, в процессе обучения школьник должен проявлять активность, самостоятельность и ответственность, а обучение должно учитывать его интересы. При этом большое место занимали два компонента образовательной работы:

- осознание школьником того, что проводимая работа является для него самого значимой и полезной;
- наличие практического результата образовательной деятельности, который может быть осознан учащимся.

Как полагал Дьюи, в процессе обучения ребёнок должен самостоятельно выполнять работу, направленную на создание различных схем, таблиц, графиков, рисунков и др. При этом данный процесс должен строиться на основе индукционного подхода, т.е. от частного к общему. В процессе обучения большое значение имеет включение ребёнка в игру и в трудовую деятельность. Познание свойств предметов и явлений должно проходить в процессе самостоятельной работы ребёнка, а педагог может лишь направлять учащегося посредством задавания соответствующих вопросов, при контроле его деятельности.

По мнению Дьюи, успешным обучение может стать при следующих факторах:

- создание проблемных ситуаций в ходе обучения;
- проявление ребёнком активной позиции;

– взаимосвязь обучения с жизнью ребёнка, с играми, трудом, взаимоотношениями.

В ходе реализации проектной технологии Джон Дьюи предлагает следующие приёмы, позволяющие создавать проблемную ситуацию:

- в ходе образовательной деятельности возникает некое противоречие, которое педагог призывает детей разрешить;
- на практике противоречия сталкиваются друг с другом;
- выявляется несколько позиций по отношению к одному и тому же явлению или характеристике предмета;
- необходимость делать анализ информации, её выводы и обобщение;
- необходимость постановки конкретных вопросов;
- постановка проблемных задач.

Сущность проектной технологии в современном образовании состоит в том, что учащиеся реализуют на практике проекты, в которых воплощаются результаты их интеллектуальной, трудовой и творческой деятельности. При этом происходят ряд важных процессов. Так, учащиеся развивают в себе познавательный интерес к обучению, поскольку часто проектная технология учитывает их интересы и способности. Помимо этого, наряду с интеллектом детей, проект создаёт условия для развития их креативности, поскольку для решения проектных задач часто необходимо включение детей в различные виды творческой деятельности.

Большое значение метод проектов имеет и для педагога. Умение эффективно использовать проектную деятельность в рамках дошкольного образования является показателем высокой квалификации современного педагога и соответствия уровня его подготовки актуальному общественному запросу.

Далее определим, как понимают проектную деятельность различные педагоги и психологи

По мнению Н.В. Матяш [44], проектная деятельность представляет собой интегрированную систему, в которой происходит соединение

различных типов деятельности: целеполагания, постановки проблемы, проведения исследования, творческой работы и др.

Для определения особенностей творческого компонента в проектной деятельности проанализируем их основные компоненты. В.А. Моляко считает, что творческую деятельность необходимо разделить на следующие этапы [36]:

- возникновение проблемы (постановка задач);
- подготовка к решению;
- формирование замысла;
- проверка и проработка.

Далее необходимо определить основные компоненты творческой проектной деятельности.

Термин «проект» (projectio) в переводе с латинского означает «бросание вперед».

Е.С. Полат полагает, что «Проект - это прототип, идеальный образ предполагаемого или возможного объекта, состояния, в некоторых случаях - план, замысел какого-либо действия» [36].

По мнению Н.В. Матяш, термин «проект» стал использоваться в гуманитарных дисциплинах после того как был заимствован в технических науках, поэтому до сих пор чувствуется воздействие этих направлений на проектную технологию в образовании [36].

Дж. К. Джонссонс считает, что процесс работы над проектом – проектирование – представляет собой деятельность по осуществлению изменений в окружающей среде (естественной или искусственной) [25].

Полат Е.С. в своей классификации отмечает, какими типологическими особенностями обладают проекты в образовательной деятельности: [25].

- в проекте преобладает какой-то метод из следующих: игровой, творческий, обучающий, трудовой, исследовательский
- по характеру координации проект может быть открытым и скрытым

– по особенностям взаимодействия проект может быть внутри классного коллектива, внутри образовательной организации, на уровне муниципалитета, региона, страны, международный.

– по числу участников проекта: индивидуальные, парный, групповой, коллективный. массовый.

– По продолжительности: кратко-, средне- и долгосрочный.

По доминирующему методу различают следующие типы проектов.

– Исследовательские проекты. Данный тип проектов базируется на проведении самостоятельного исследования учащимися. При этом определяется актуальность исследования и выявляется его проблема. После этого ставится цель, определяются задачи и выдвигается гипотеза. Далее учащиеся проводят самостоятельный теоретический поиск и участвуют в реализации практического исследования. На основе результатов исследования делаются выводы и обобщается информация. Часто в рамках исследовательских проектов учащиеся излагают результаты на различных конференциях и семинарах.

– Творческие. В процессе реализации проектов данного типа, как правило, нет необходимости придерживаться чёткой структуры. Он основан на реализации разнообразных проявлений творческой деятельности детей. Как правило, творческие проекты ставят перед собой задачу по достижению определённого результата, который видим окружающим. Это может быть создание литературного сборника, проведение художественной выставки, создание хореографической композиции и др.

– Приключенческие, игровые. Как правило, в ходе реализации проектов данного типа структура, намеченная изначально, не всегда является чёткой. Также заранее не известны результаты проектной деятельности. При этом в большинстве случаев участники проекта выступают в разнообразных ролях в соответствии с содержанием проектной работы. В качестве героев могут выступать персонажи мультфильмов и литературных произведений, исторические личности, представители определённой профессии, знаменитые

люди. Часто результаты проектной деятельности могут быть известны только к окончанию работы. Несмотря на то что в проектах данного типа творческая деятельность занимает большое место, приоритет отдаётся игровой и конкурсной работе.

– Информационные проекты. Данный тип проекта направлен на самостоятельный поиск информации о каком-либо предмете, явлении и др. Результаты этого поиска излагаются после того как будет проведена работа над данным проектом. Подобно исследовательским проектам, проекты данного типа требуют чёткой структурированности. Как правило, данный тип проектов может стать частью исследовательского проекта (на этапе поиска теоретического материала).

– Практико-ориентированные. Основным компонентом проектов данного типа является чёткое представление о конечном его результате. При реализации проектов данного типа структура определяется очень чётко. Каждый его участник получает собственную функциональную нагрузку. Представления о результате должны быть конкретными, план по его достижению должен учитывать временные затраты на воплощение каждого этапа реализации проекта.

Данный вид проектов наиболее часто используется в логопедической работе, так как пробуждает в ребенке желание самому активно участвовать в процессе коррекции речи, развивает творческие и речевые способности детей, повышают мотивацию, интерес к логопедическим занятиям, а также приобщает дошкольников к процессу активного познания окружающего мира. Кроме того, активизирует процессы восприятия, внимания, памяти и помогают расширить объем коррекционного воздействия путем побуждения дошкольников к совместной деятельности с педагогом и родителями. Метод позволяет объединить усилия педагогов и родителей в совместной деятельности по коррекции речевых нарушений, широко использовать родительский потенциал, а также стимулировать совместную продуктивную деятельность детей и родителей.

Большинство видов проектной деятельности являются интегрированными, т.е. соединяют в себе типы различных видов проектов. Монопроекты, как правило, представляют собой творческую работу, направленную на получение определённого конечного результата.

При организации проектной работы в дошкольном учреждении важно принимать во внимание возрастные и психологические особенности детей дошкольного возраста. Так, важно знать, чем дети интересуются, какие организации они посещают в рамках дополнительного образования, что они умеют и чему хотят научиться. Обычно проекты бывают групповыми и реализуются на базе ДОО. Однако наряду с этим существуют проекты (как правило, индивидуальные), которые связаны с самостоятельной работой детей дома.

Необходимо принимать во внимание, что в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игровая, так что в проекты целесообразно включать элементы разных видов игр.

В современных исследованиях встречаются указания на развитие связной монологической речи с использованием проектной деятельности в работах таких авторов, как Т.И. Анисимова, Е. В. Кузнецова, П. А. Евсюткина, но перечисленные авторы не акцентируют свое внимание на изучении проблемы формирования навыков пересказа естественно-научных текстов у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Выводы по главе 1

Таким образом, на основе анализа научной и методической литературы можно сделать следующие выводы:

1. Дети с общим недоразвитием речи не в полной мере владеют связной речью. Дети владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме, а также испытывают значительные трудности в программировании связного высказывания, в синтезировании отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания.

2. С целью развития навыков связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи необходимо придерживаться существующих методик, разработанных на основе проведения специальных исследований (методики В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Т.А. Ткаченко и др.). Формирование умений и навыков монологической речи требует обязательного развития таких ее качеств, как связность и целостность, которые тесно связаны между собой и характеризуются коммуникативной направленностью, логикой изложения, структурой, а также определенной организацией языковых средств.

3. Важное место в формировании навыков связной речи занимает проектная технология, которая предполагает реализацию разнообразных типов проектов. В ходе проектной работы у детей формируется самостоятельность и ответственность за результаты своего труда. Эффективная работа над проектом способствует развитию творческих, интеллектуальных и коммуникативных способностей детей. При реализации проектов, направленных на развитие связной речи дошкольников, важно учитывать, что ведущим видом деятельности детей является игровая. Также необходимо принимать во внимание интересы детей, их умения и возрастные особенности.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ПЕРЕСКАЗА ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента исследования являлось выявление особенностей и уровней сформированности навыков пересказа естественно-научных текстов у дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Исследование проводилось на базе двух дошкольных учреждений г. Красноярска в период 01.03.2021 – 15.03.2021г.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две группы: экспериментальная (20 дошкольников с общим недоразвитием речи) и контрольная (10 дошкольников с условной нормой речевого развития).

При комплектовании групп учитывались:

1. Возрастной параметр – старший дошкольный возраст (5,5 - 6,5 лет).
2. Уровень речевого развития.

Экспериментальная группа была представлена детьми с общим недоразвитием речи III уровня, контрольная группа была представлена детьми с условной нормой речевого развития.

Экспериментальная группа включала 20 дошкольников 5,5-6,5 лет. Все дети имеют общее недоразвитие речи III уровня и обучаются по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи в соответствии с заключениями психолого-медико-педагогической комиссии с сентября 2020 года (первый год обучения). Дошкольники обучаются в группах комбинированной направленности в одном образовательном учреждении, в группах компенсирующей направленности – в другом.

На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами и наблюдений за детьми были получены следующие данные об участниках эксперимента: у всех дошкольников экспериментальной группы – 100% (20 детей) логопедическое заключение - ОНР III уровень.

Анализ медицинской документации выявил наличие различных отклонений в перинатальный и постнатальный периоды развития детей (Приложение А). У 60% детей (12 человек) дизартрия, у 10% (2 человека) – моторная алалия. У 50% дошкольников (10 детей) выявлен отягощенный анамнез раннего периода развития (перинатальная энцефалопатия, цереброастенический синдром, нейроинфекции первого года жизни), у остальных 50% детей (10 дошкольников) данных нарушений не отмечено. Нарушения зрения и слуха у дошкольников не выявлены.

Наблюдения за детьми в ходе организованной деятельности, анализ бесед с психологами и педагогами выявил также следующие психологические особенности дошкольников: у 90 % (18 детей) наблюдается снижение всех темповых характеристик: дети быстро утомляются, им требуется организующая и стимулирующая помощь при выполнении заданий, 10 % не имеют данных особенностей.

У 40% детей (8 человек) выявлено снижение речеслуховой памяти, детям необходимо потратить больше времени на выполнение задания и требуются повторы для запоминания определенного материала, у 60% эти параметры приближаются к норме. У 60 % (12 человек) скорость протекания мыслительных операций замедленна, у 40% детей (8 человек) приближается к норме.

У 40% (8 детей) отмечена эмоциональная лабильность, у 60% (12 детей) нет выраженных особенностей эмоциональной сферы.

У большинства детей наблюдаются особенности двигательной сферы: нарушение мелкой и общей моторики отмечается у 100% детей. У 10% детей (2 человека) отмечается двигательная расторможенность, импульсивность в

деятельности, у 90% детей (18 человек) были зафиксированы трудности с переключением с одного вида деятельности на другой, двигательная заторможенность.

Рекомендациям специалистов районной ПМПК в полной мере следуют 20% родителей детей (4 человека), частично – 30% (6 человек), остальные 50% (10 человек) не соблюдают речевой режим.

Также в эксперименте принимали участие 10 дошкольников не имеющих нарушений речи. Дети обучаются по основной образовательной программе дошкольного образования.

Контрольная группа (10 детей с условно нормированным речевым развитием) представлена дошкольниками, успешно осваивающими программу дошкольной образовательной организации. Дети достаточно активны, любознательны, интересуются окружающим миром и друг другом, часто задают вопросы, с удовольствием принимают участие в сюжетно-ролевых играх и организованной образовательной деятельности.

Данная группа детей так же имеет некоторые особенности здоровья: часто болеющие дети- 30% (3 ребенка), имеющие нарушение зрения – 20 % (2 человека).

Для достижения цели исследования нами определена методика определения уровня сформированности связной монологической речи дошкольников. За основу нами взяты традиционные в логопедии подходы к обследованию речи детей старшего дошкольного возраста О.Е. Грибовой, Л.В. Лопатиной, Г.В. Чиркиной, а также балльная оценка, предложенная Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой [1, с. 56].

Авторский вклад заключался в определении общей схемы обследования, в подборе текстов и составлении вопросов для обсуждения прочитанного.

Схема констатирующего эксперимента представлена на рисунке 1:



Рисунок 1 – Содержание и оценивание результатов констатирующего эксперимента

Учитывая, что у дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается недостаточный объем знаний в области естественно-научных представлений, они затрудняются в установлении взаимосвязи в живой и неживой природе, задания для диагностики включали разные типы рассказов: описание, рассуждение, повествование.

Нами выдерживались требования к литературному тексту для пересказа:

- доступное, понятное детям содержание;
- разнообразие жанров;
- четкая композиция;
- простой и грамотный язык с использованием разнообразным языковых средств;
- небольшой объем.

Констатирующий эксперимент включал 2 блока заданий:

1. Пересказ художественных текстов
2. Пересказ естественно-научных текстов.

В каждом блоке дошкольникам были предложены для пересказа тексты трех типов: описание, повествование и рассуждение (Приложение Б).

Первый блок заданий:

- текст-повествование «Зима»;
- текст-описание «Горка»;
- текст-рассуждение «Спор животных».

Второй блок заданий:

- текст-повествование «Дятел»;
- текст-описание «Жирафы»;
- текст-рассуждение «Книга».

Текст произведения прочитывается педагогом дважды: происходит первое прочтение произведения с установкой на обсуждение, затем обсуждение по наводящим вопросам, далее следует повторное прочтение с установкой на пересказ.

Оценка производилась по следующим критериям:

- критерий смысловой адекватности и самостоятельности;
- критерий возможности построения текста;
- критерий лексического оформления;
- критерий грамматического оформления.

По каждому критерию за каждый текст дошкольники могли получить от 0 до 3 баллов. Подробное описание критериев оценивания представлено в Приложении В.

Таким образом, было определено, что содержание констатирующего эксперимента было подчинено цели определения уровня сформированности навыка пересказа естественно-научных текстов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для этого была проведена диагностика по успешности пересказа художественного текста, а также естественно-научного текста в экспериментальной и контрольной группах.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проведен количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента по изучению сформированности навыка пересказа естественно-научных текстов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по каждому блоку и каждому заданию констатирующего эксперимента.

На основе суммы набранных баллов по трем текстам и всем критериям нами условно было выявлено 4 уровня успешности (максимальное количество баллов мы переводили в процентное соотношение от общей суммы баллов, набранных дошкольниками):

Выше среднего – 90% – 100%,

Средний – 75% – 89%,

Ниже среднего – 50% – 74%,

Низкий- 49% и ниже.

Проанализируем результаты первого блока первого задания констатирующего эксперимента (пересказ художественного повествовательного текста «Горка»).

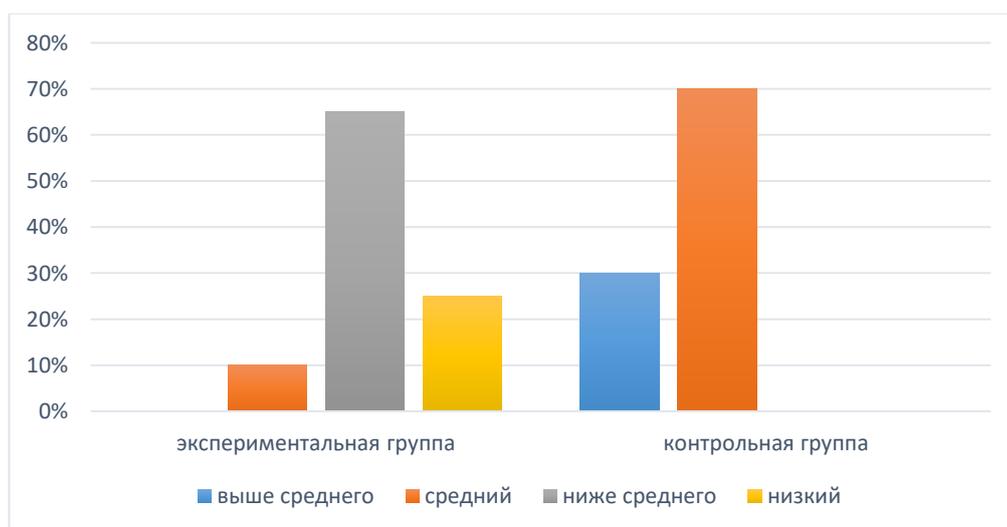


Рисунок 2 – Уровни сформированности навыков пересказа художественного повествовательного текста у старших дошкольников на констатирующем этапе (%)

Более наглядно результаты представлены в гистограмме (Рис 2) и таблице (Приложение Г).

Из представленной выше диаграммы видно, что результаты имеют существенные различия: в экспериментальной группе наиболее выраженным уровнем выполнения пересказа художественного повествовательного текста был уровень успешности ниже среднего – 65% (13 человек), также немногочисленной подгруппой была подгруппа воспитанников, справившихся с выполнением пересказа на среднем уровне – 10% (2 человека), на низком уровне справились 25% (5 человек).

Для детей контрольной группы с нормативным уровнем речевого развития наиболее характерным был средний уровень – 70% (7 человек) при выполнении пересказа повествовательного текста, также присутствовали дети с уровнем выше среднего – 30% (3 человека).

В ходе проведения качественного анализа результатов констатирующего эксперимента, мы выявили, что дошкольники экспериментальной группы имеют значительные затруднения в возможностях построения текста и его смысловой адекватности. Часть детей – 60% (12 человек) не смогли самостоятельно построить пересказ без помощи педагога: дошкольники набрали за этот критерий по 1 баллу. Дети повторяли некоторые эпизоды, выпускали значимые части текста, искажали смысловую и синтаксическую связь между предложениями собственного высказывания.

Также в экспериментальной и контрольной группах имеются отличия по критерию лексического оформления высказывания: в экспериментальной группе по 3 балла набрали 5 % (1 человек), по 2 балла 5% (1 человек), набрали по 1 баллу – 65% (13 человек), по 0 баллов- 20% (4 человека). В тоже время, в контрольной группе получены следующие результаты: по 3 балла набрали 10 % (1 человек), по 2 балла – 90 % (9 человек).

По критерию грамматического оформления высказывания также имеются значительные отличия: в экспериментальной группе дошкольники в основном получали по 1 баллу – 70% (14 человек), тогда как в контрольной

группе 50% детей набрали по 3 балла (5 человек), остальные 50% – по 2 балла (5 человек).

Проанализируем результаты первого блока второго задания констатирующего эксперимента (пересказ описательного художественного текста «Зима»). Более наглядно результаты представлены в гистограмме (Рис 3) и таблице (Приложение Г).

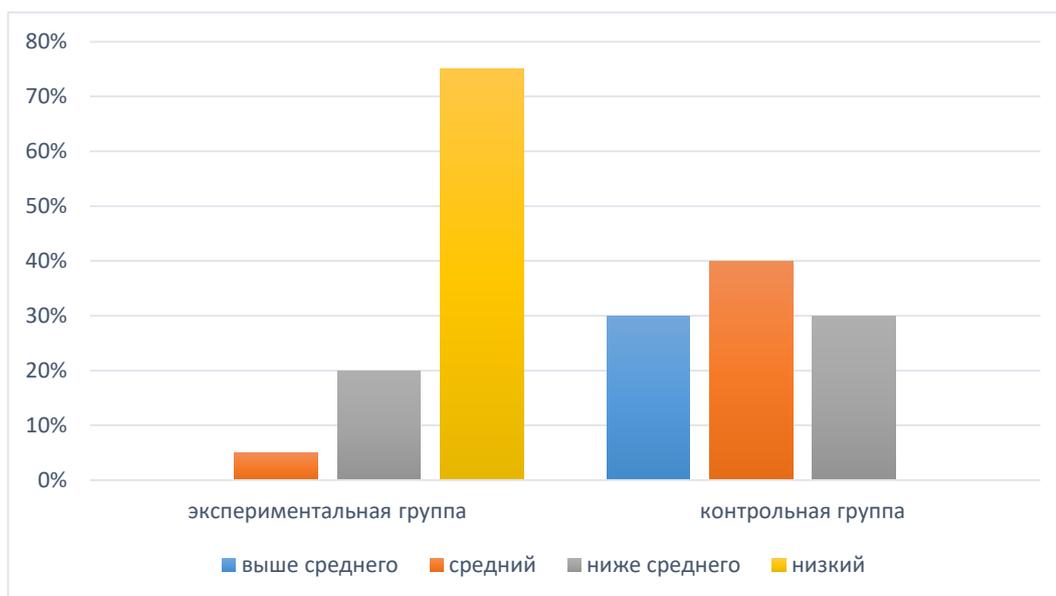


Рисунок 3 – Уровни сформированности навыков пересказа художественного описательного текста у старших дошкольников на констатирующем этапе (%)

Из представленной выше диаграммы видно, что результаты имеют существенные различия: в экспериментальной группе наиболее выраженным уровнем выполнения пересказа текста был низкий уровень успешности – 70% (15 человек), на уровне ниже среднего справились 40% (8 человек), также немногочисленной была подгруппа воспитанников, справившихся с выполнением пересказа на среднем уровне – 5% (1 человек).

Для детей контрольной группы с нормативным уровнем речевого развития наиболее характерным был средний уровень – 40% (4 человека) при выполнении пересказа описательного текста, также присутствовали дети с

уровнем выше среднего – 30% (3 человека), на уровне ниже среднего справились 30% дошкольников (3 человека).

В ходе проведения качественного анализа результатов констатирующего эксперимента, мы выявили, что дошкольники экспериментальной группы имеют значительные затруднения в возможностях построения текста и его смысловой адекватности. Часть детей – 50% (10 человек) не смогли самостоятельно построить пересказ без помощи педагога: дошкольники набрали за этот критерий по 1 баллу. Дети повторяли некоторые эпизоды, выпускали значимые части текста, искажали смысловую и синтаксическую связь между предложениями собственного высказывания.

Также в экспериментальной и контрольной группах имеются отличия по критерию лексического оформления высказывания: в экспериментальной группе по 3 балла набрали 5 % (1 человек), по 2 балла 5% (1 человек), набрали по 1 баллу – 65% (13 человек), по 0 баллов- 20% (4 человека). В тоже время, в контрольной группе получены следующие результаты: по 3 балла – 10 % (1 человек), по 2 балла – 90 % (9 человек).

По критерию грамматического оформления высказывания также имеются значительные отличия: в экспериментальной группе дошкольники в основном получали по 1 баллу – 75% (15 чел), тогда как в контрольной группе 60% детей набрали по 3 балла (6 человек), остальные 40% – по 2 балла (4 человека).

Проанализируем результаты первого блока третьего задания констатирующего эксперимента (пересказ художественного текста-рассуждения «Спор животных»).

Более наглядно результаты представлены в гистограмме (Рис 4) и таблице (Приложение Г).

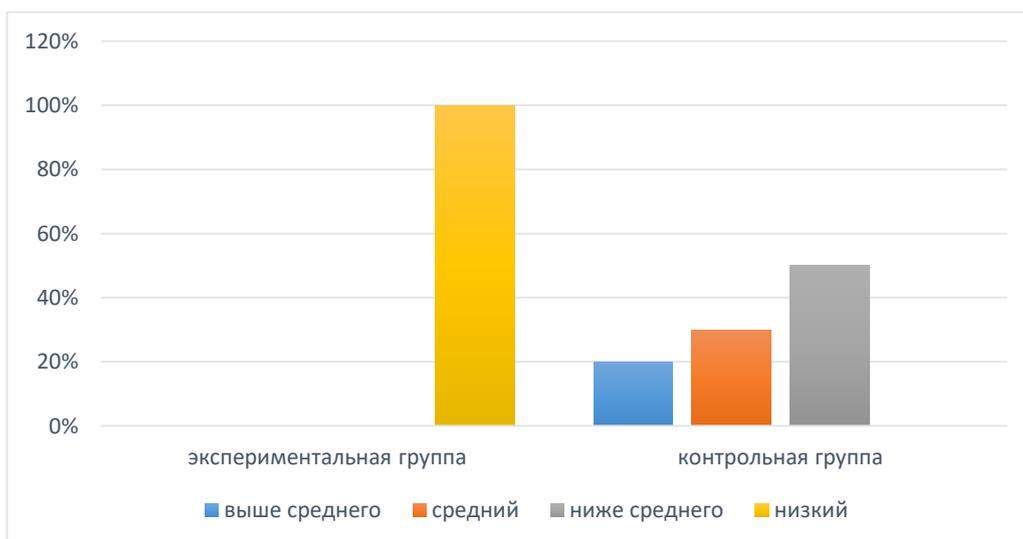


Рисунок 4 – Уровни сформированности навыков пересказа художественного текста-рассуждения у старших дошкольников на констатирующем этапе (%)

Из представленной выше диаграммы видно, что результаты имеют существенные различия: в экспериментальной группе выраженным уровнем выполнения пересказа текста был низкий уровень-100% (20 детей). Для детей контрольной группы с нормативным уровнем речевого развития наиболее характерным был уровень ниже среднего – 50% (5 человек) при выполнении пересказа рассудительного текста, также присутствовали дети со средним уровнем – 30% (3 человека) и 20 % (2 человека) – имеют уровень выше среднего.

В ходе проведения качественного анализа результатов констатирующего эксперимента, мы выявили, что дошкольники экспериментальной группы имеют значительные затруднения в возможностях построения текста и его смысловой адекватности. Часть детей – 15% (3 человека) не смогли самостоятельно приступить к выполнению задания и отказались продолжать работу, в результате получили 0 баллов, 50% (10 чел) не смогли построить пересказ без помощи педагога: дошкольники набрали за этот критерий по 1 баллу, по 2 балла из данной группы получили лишь 15% (3 человека). При этом, дети повторяли некоторые эпизоды, выпускали

значимые части текста, искажали смысловую и синтаксическую связь между предложениями собственного высказывания.

Также в экспериментальной и контрольной группах имеются отличия по критерию лексического оформления высказывания: в экспериментальной группе по 3 балла не набрал ни один дошкольник, по 2 балла 5% (1 человек), набрали по 1 баллу – 65% (13 человек), по 0 баллов – 30% (6 человек). В тоже время, в контрольной группе получены следующие результаты: по 3 балла не набрал никто, по 2 балла – 100% (10 человек).

По критерию грамматического оформления высказывания также имеются отличия: в экспериментальной группе дошкольники в основном получали по 1 баллу – 65% (13 человек), по 2 балла – 10% (2 человека), 25% (5 человек) получили по 0 баллов; тогда как в контрольной группе 20% детей набрали по 3 балла (2 человека), 80% – по 2 балла (8 человек).

Проанализируем результаты второго блока первого задания констатирующего эксперимента (пересказ естественно-научного повествовательного текста «Дятел»)

Более наглядно результаты представлены в гистограмме (Рис 5) и таблице (Приложение Г).

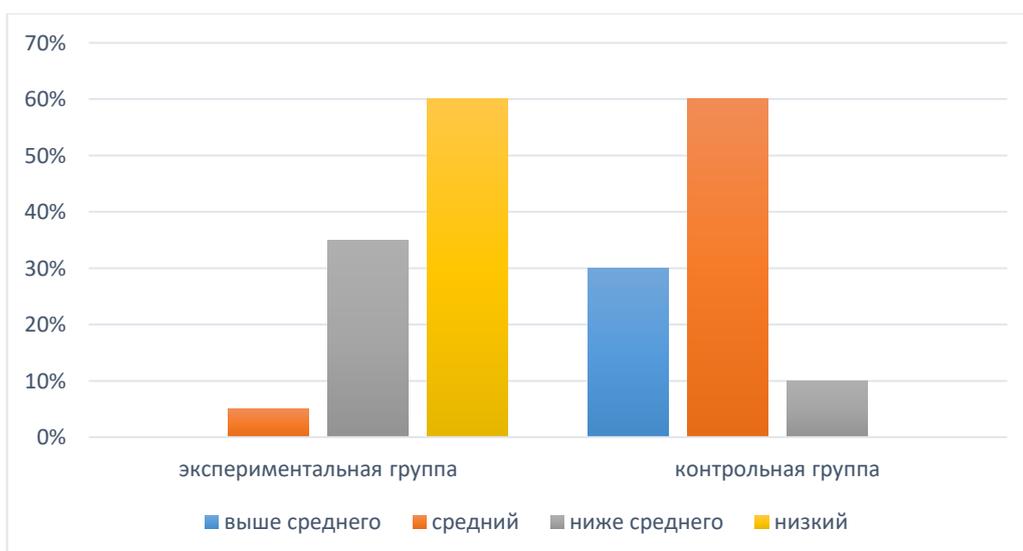


Рисунок 5 – Уровни сформированности навыков пересказа естественно-научного повествовательного текста у старших дошкольников на констатирующем этапе (%)

Из представленной выше диаграммы видно, что результаты имеют существенные различия: в экспериментальной группе наиболее выраженным уровнем выполнения пересказа естественно-научного текста был уровень успешности ниже среднего – 35% (7 человек), также немногочисленной подгруппой была подгруппа воспитанников, справившихся с выполнением пересказа на среднем уровне – 5% (человек), на низком уровне справились 60% (12 человек).

Для детей контрольной группы с нормативным уровнем речевого развития наиболее характерным был средний уровень – 60% (6 человек) при выполнении пересказа повествовательного текста, также присутствовали дети с уровнем выше среднего – 30% (3 человека), 10% дошкольников выполнили задание на уровне ниже среднего (1 человек).

В ходе проведения качественного анализа результатов констатирующего эксперимента, мы выявили, что дошкольники экспериментальной группы имеют значительные затруднения в возможностях построения текста и его смысловой адекватности. Большая часть детей – 70% (14 человек) не смогли самостоятельно построить пересказ без помощи педагога: дошкольники набрали за этот критерий по 1 баллу, по 2 балла набрали 30% (6 человек), 3 балла набрали 5% (1 человек). Дети повторяли некоторые эпизоды, выпускали значимые части текста, искажали смысловую и синтаксическую связь между предложениями собственного высказывания.

Также в экспериментальной и контрольной группах имеются отличия по критерию лексического оформления высказывания: в экспериментальной группе по 3 балла не набрал никто из участников, по 2 балла 15% (3 человека), набрали по 1 баллу – 80% (16 человек), по 0 баллов – 5% (1 чел). В тоже время, в контрольной группе получены следующие результаты: по 3 балла – 10 % (1 человек), по 2 балла- 80 % (8 человек), по 1 баллу– 10% (1 человек).

По критерию грамматического оформления высказывания также имеются значительные отличия: в экспериментальной группе дошкольники в основном получали по 1 баллу- 55% (11 чел), тогда как в контрольной группе

60% детей набрали по 3 балла (6 человек), остальные 40% – по 2 балла (4 человека).

Проанализируем результаты второго блока второго задания констатирующего эксперимента (пересказ описательного естественно-научного текста «Жирафы»). Более наглядно результаты представлены в гистограмме (Рис 6) и таблице (Приложение Г).

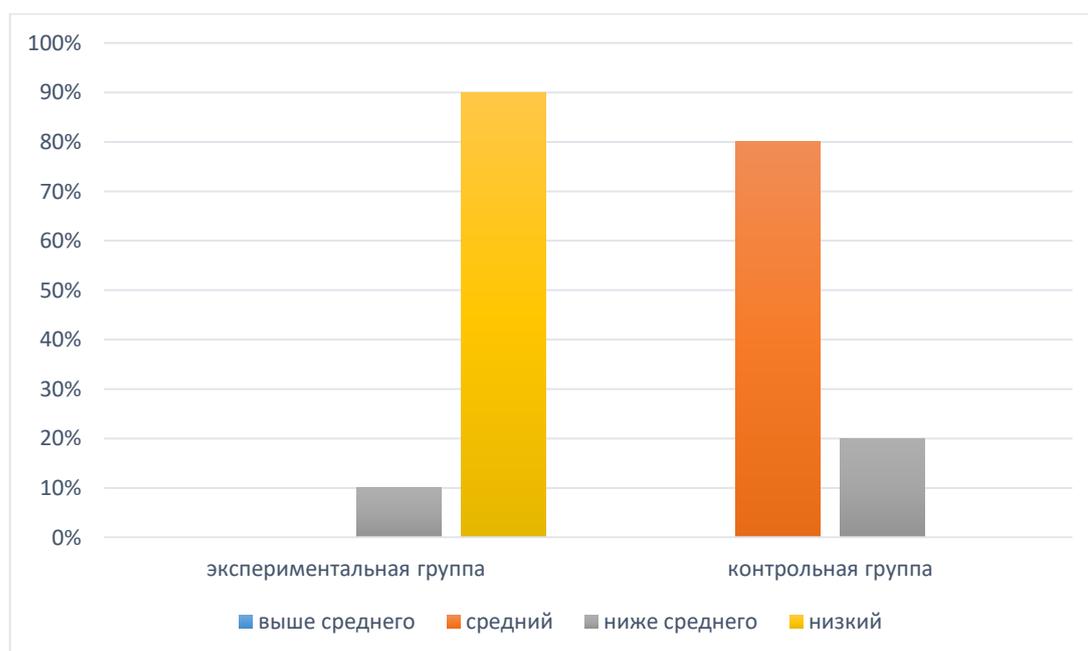


Рисунок 6 – Уровни сформированности навыков пересказа естественно-научного описательного текста у старших дошкольников на констатирующем этапе (%)

Из представленной выше диаграммы видно, что результаты имеют существенные различия: в экспериментальной группе наиболее выраженным уровнем выполнения пересказа текста был низкий уровень успешности – 90% (18 человек), на уровне ниже среднего справились 10% дошкольников (2 человека).

Для детей контрольной группы с нормативным уровнем речевого развития наиболее характерным был средний уровень – 80% (8 человек) при

выполнении пересказа описательного текста, на уровне ниже среднего справились 20% (2 человека).

В ходе проведения качественного анализа результатов констатирующего эксперимента, мы выявили, что дошкольники экспериментальной группы имеют значительные затруднения в возможностях построения текста и его смысловой адекватности. Часть детей – 60% (12 человек) не смогли самостоятельно построить пересказ без помощи педагога: дошкольники набрали за этот критерий по 0 баллов – 35% (7 чел), по 1 баллу – 60 % (12 чел), по 2 балла набрали лишь 5% (1 чел). Дети повторяли некоторые эпизоды, выпускали значимые части текста, искажали смысловую и синтаксическую связь между предложениями собственного высказывания.

Также в экспериментальной и контрольной группах имеются отличия по критерию лексического оформления высказывания: в экспериментальной группе по 3 не набрал никто, по 2 балла 10% (2 человека), по 1 баллу набрали 75% (15 человек), по 0 баллов – 15% (3 человека). В тоже время, в контрольной группе получены следующие результаты: по 2 балла- 100 % (10 человек).

По критерию грамматического оформления высказывания также имеются значительные отличия: в экспериментальной группе дошкольники в основном получали по 1 баллу – 70% (14 чел), тогда как в контрольной группе 10% детей набрали по 3 балла (1 чел), остальные 90% – по 2 балла (9 человек).

Проанализируем результаты второго блока третьего задания констатирующего эксперимента (пересказ естественно-научного текста-рассуждения «Книга»)

Более наглядно результаты представлены в гистограмме (Рис 7) и таблице (Приложение Г). Из представленной диаграммы видно, что результаты также имеют существенные различия: в экспериментальной группе наиболее выраженным уровнем выполнения пересказа текста был низкий уровень успешности – 95% (19 человек), на уровне ниже среднего справились 5% (1 чел).

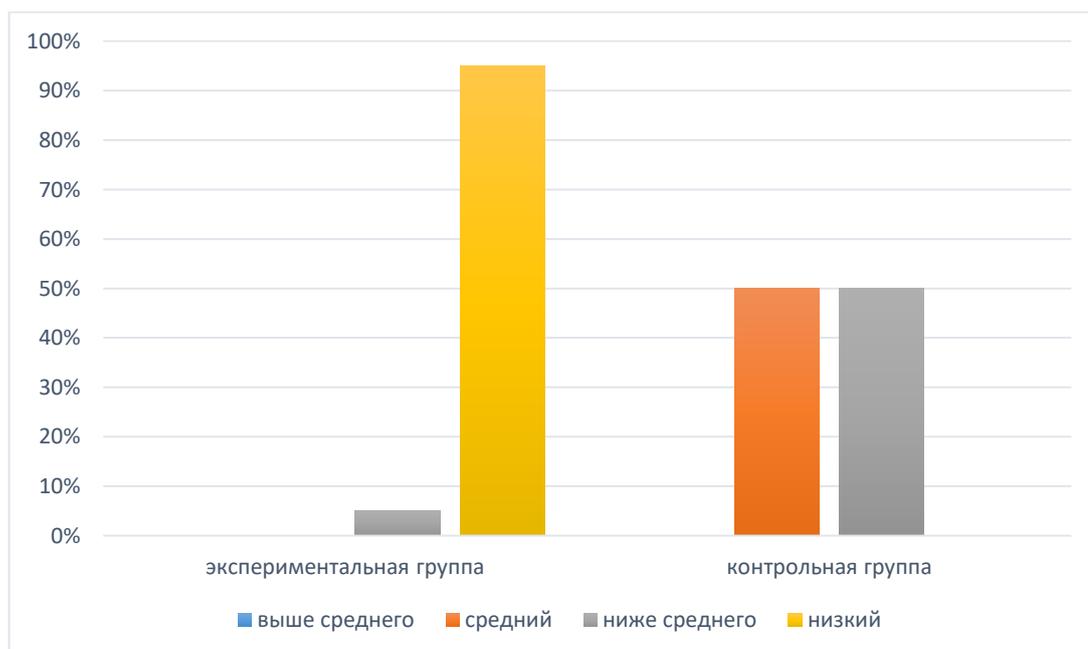


Рисунок 7 – Уровни сформированности навыков пересказа естественно-научного текста-рассуждения у старших дошкольников на констатирующем этапе (%)

Для детей контрольной группы с нормативным уровнем речевого развития наиболее характерными были: средний уровень – 50% (5 человек) при выполнении пересказа рассудительного текста, на уровне ниже среднего справились 50% (5 человек).

В ходе проведения качественного анализа результатов констатирующего эксперимента, мы выявили, что дошкольники экспериментальной группы имеют значительные затруднения в возможностях построения текста и его смысловой адекватности. Часть детей – 70% (14 человек) не смогли самостоятельно построить пересказ без помощи педагога: дошкольники набрали за этот критерий по 0 баллов, по 1 баллу получили 25% (5 человек), 2 балла только 5 % (1 чел). Дошкольникам было трудно приступить к пересказу, они не смогли выделить начало и конец высказывания, теряли логическую связь рассуждения. В контрольной группе 60 % детей получили по 2 балла, 40% – по 3 балла.

Также в экспериментальной и контрольной группах имеются отличия по критерию лексического оформления высказывания: в экспериментальной группе по 3 балла не набрал никто из участников, по 2 балла 5% (1 человек), набрали по 1 баллу – 40% (8 человек), по 0 баллов – 55% (11 человек). В тоже время, в контрольной группе получены следующие результаты: по 2 балла – 100 % (10 человек).

По критерию грамматического оформления высказывания также имеются значительные отличия: в экспериментальной группе дошкольники в основном получали по 1 баллу – 55% (11 чел), тогда как в контрольной группе по 3 балла – 10 %, (1 человек), 90% детей набрали по 2 балла (9 человек).

Некоторые участники из экспериментальной группы – 30 % (6 человек) вовсе отказались от выполнения задания и по всем критериям получили 0 баллов (Ничего не понял, трудно мне пересказать).

Обобщим полученные результаты первого и второго блоков констатирующего эксперимента и охарактеризуем показатели обследования навыков пересказа художественных текстов в двух группах (рисунок 8).

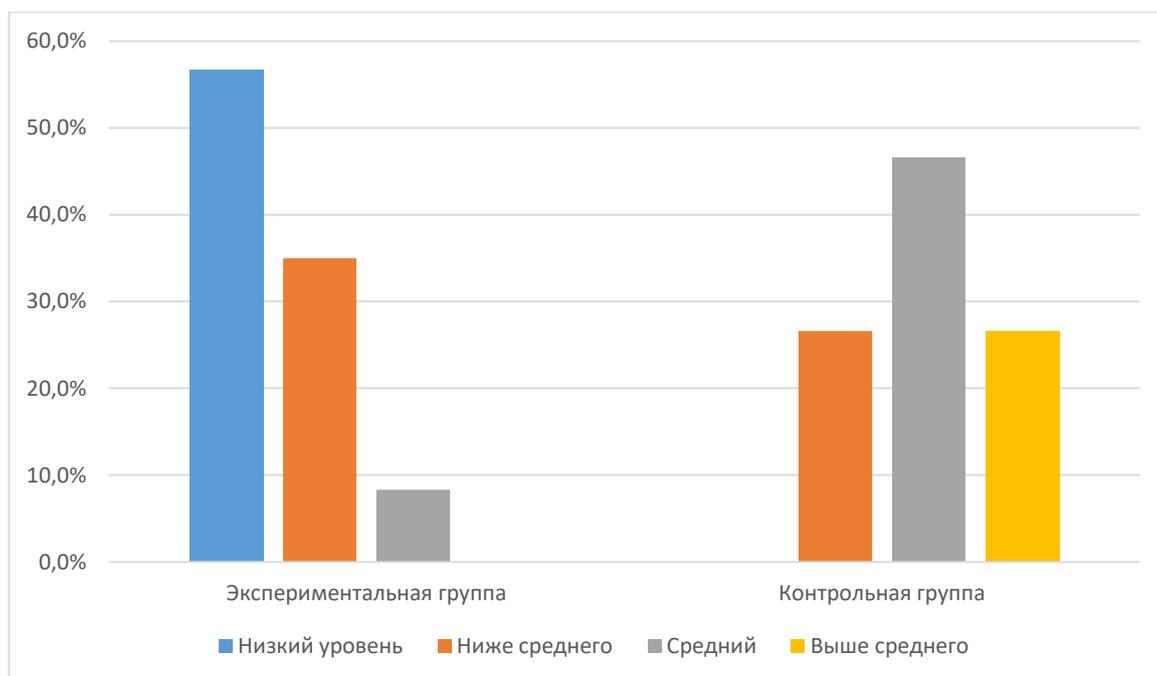


Рисунок 8 – Результаты обследования навыка пересказа художественных текстов в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем эксперименте (%)

Результаты пересказов художественных текстов в экспериментальной группе были представлены следующим образом: 35% на уровне ниже среднего, на низком – 56,7%, на среднем – 8,3%; в контрольной группе: средний уровень – 46,6%, ниже среднего – 26,6%, выше среднего – 26,6%.

Из представленного выше рисунка видно, что общая успешность воспитанников с общим недоразвитием речи при выполнении пересказа художественных текстов находится преимущественно на низком уровне (56,7%). В процессе пересказа дети с общим недоразвитием речи 3 уровня столкнулись со следующими проблемами: им сложно было передавать те фрагменты текста, в которых использовались средства художественной выразительности, описывалось эмоциональное состояние. Нередко была нарушена логика изложения текста, а также допускались лексико-грамматические ошибки.

В контрольной группе общая оценка успешности выполнения блока в большей степени соответствовала среднему уровню.

Представим также особенности пересказа естественно-научных текстов в двух группах на констатирующем этапе исследования (рисунок 9).

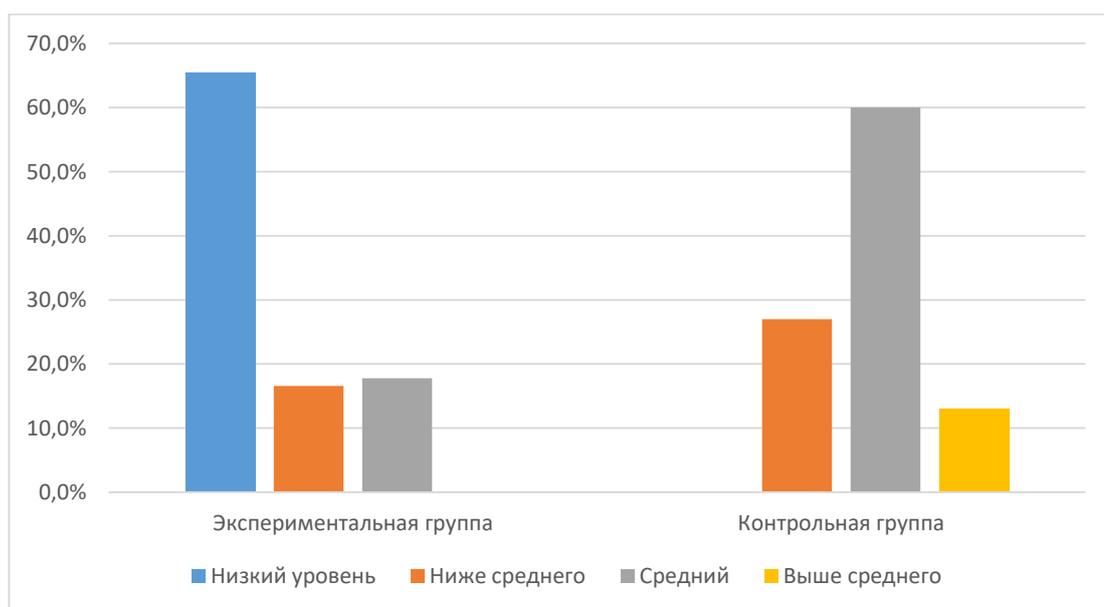


Рисунок 9 – Результаты обследования навыка пересказа естественно-научных текстов в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем эксперименте (%)

Результаты пересказов естественно-научных текстов в экспериментальной группе были представлены следующим образом: 16,6% на уровне ниже среднего, на низком – 65,6%, на среднем – 17,8%; в контрольной группе: средний уровень – 60%, ниже среднего – 27%, выше среднего – 13%.

В тоже время, в обеих группах наблюдается следующая тенденция по типам рассказов: дошкольники легче справляются с пересказами повествовательных текстов, хуже с описательными и испытывают трудности при пересказе текстов рассуждений, как это наглядно представлено на рисунках 10 и 11.

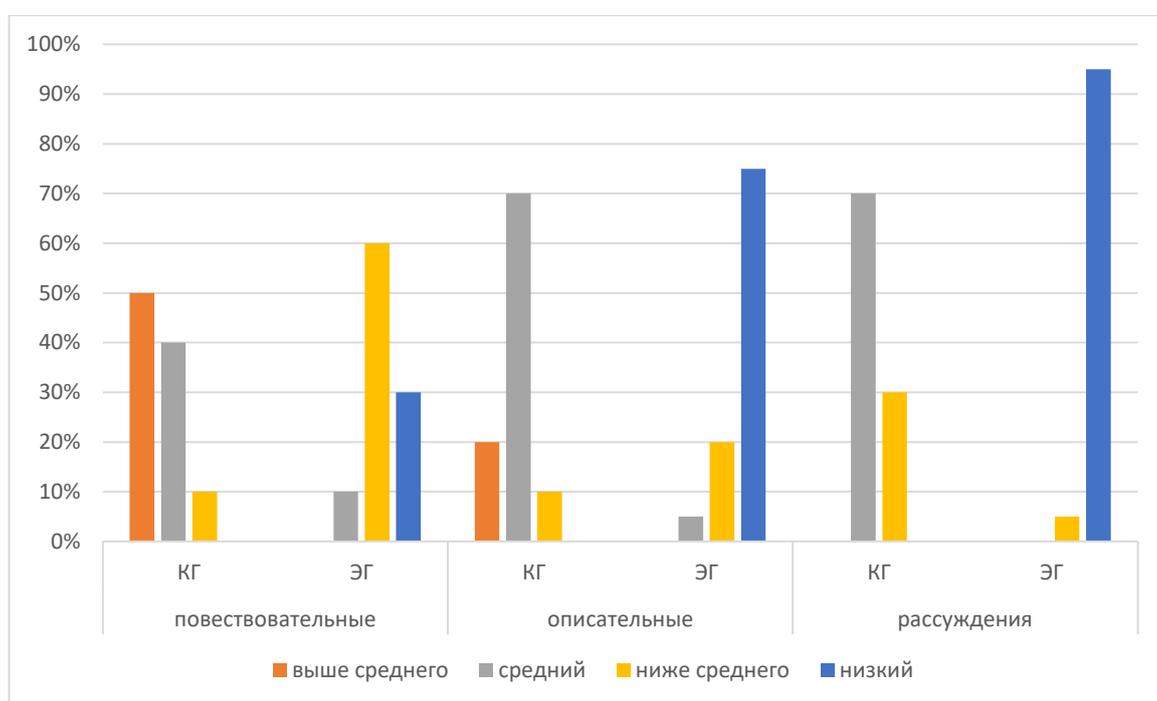


Рисунок 10- Распределение участников эксперимента по уровням сформированности навыков пересказа художественных текстов разных типов на констатирующем эксперименте (%)

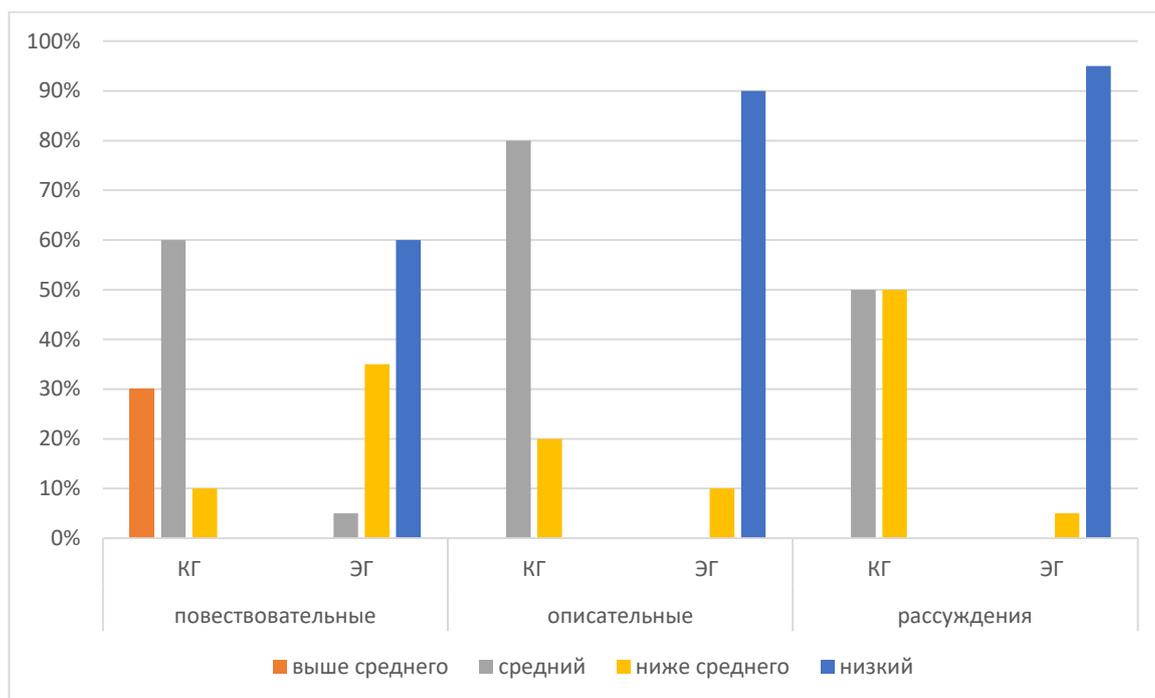


Рисунок 11- Распределение участников эксперимента по уровням сформированности навыков пересказа естественно-научных текстов разных типов на констатирующем эксперименте (%)

На уровне выше среднего дети с нормой речевого развития справились с выполнением пересказа повествовательного типа художественного текста, на среднем уровне были представлены описательный тип и рассуждение. В процессе выполнения пересказов дошкольники экспериментальной группы на уровне ниже среднего дети справились с выполнением пересказа повествовательного художественного текста, в то время как описание и рассуждение художественного текста были представлены на низком уровне.

В процессе пересказа дети экспериментальной группы испытывали следующие сложности: им трудно было запомнить и воспроизвести абстрактно-логические формулы и высказывания, страдала логика последовательности в процессе представления текста, нередко отсутствовали вступление и заключение. Также были типичны произносительные ошибки в представлении сложных слов-конструкций, трудности в интонационной выдержке пересказа, нередко страдали мелодика и голос.

В экспериментальной группе общий балл за выполненный второй блок был ниже среднего. В процессе пересказа дети экспериментальной группы сталкивались со сложностями в запоминании терминологии и абстрактных существительных, поскольку в их активном словаре пока что в недостаточной мере представлены подобные лексические единицы.

В тоже время, дети с условной нормой речевого развития справились с выполнением повествовательного типа естественно-научного текста на среднем уровне. На уровне ниже среднего были представлены пересказы описательного типа, а также рассуждения.

В ходе констатирующего эксперимента мы выявили также следующие качественные особенности связной монологической речи дошкольников экспериментальной группы: при составлении пересказа дети наиболее часто употребляли существительные и глаголы, редко прилагательные; наблюдались пропуски предлогов. Ситуация с данными параметрами исследования в контрольной группе относительно благоприятная. В процессе представления пересказа дошкольники сталкивались с грамматическими трудностями оформления пересказа, с реализацией смысловой адекватности и лексического оформления, а также часто практически не были способны самостоятельно построить текст.

Отсутствие сформированных навыков пересказа у детей с нарушениями речи можно объяснить слабой переключаемостью, недостаточной подвижностью психических процессов: восприятия, памяти и внимания у детей с общим недоразвитием речи III уровня и недостаточной координацией указанных процессов с речевой деятельностью, о чем свидетельствуют психолого-педагогические характеристики дошкольников.

Выводы по главе 2

1. Сравнивая полученные данные по разным типам текстов, при выполнении пересказов было обнаружено, что:

- результаты пересказов художественных текстов в экспериментальной группе были представлены следующим образом: 35% на уровне ниже среднего, на низком- 56,7%, на среднем- 8,3%; в контрольной группе: средний уровень- 46,6%, ниже среднего-26,6%, выше среднего-26,6%;

- результаты пересказов естественно-научных текстов в экспериментальной группе были представлены следующим образом: 16,6% на уровне ниже среднего, на низком- 65,6%, на среднем- 17,8%; в контрольной группе: средний уровень-60%, ниже среднего-27%, выше среднего-13%.

2. В тоже время, в обеих группах наблюдается следующая тенденция по типам рассказов: дошкольники легче справляются с пересказами повествовательных текстов, хуже с описательными и испытывают трудности при пересказе текстов рассуждений.

3. Результаты сравнения исследуемых критериев показали, что у дошкольников экспериментальной группы наиболее страдает критерий смысловой адекватности и самостоятельности, а также критерий возможности построения текста, лексическое и грамматическое оформление высказывания.

4. Сравнение результатов констатирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах говорит о качественном своеобразии речи детей с общим недоразвитием речи III уровня: при составлении пересказа дети наиболее часто употребляли существительные и глаголы, редко прилагательные; наблюдались пропуски предлогов. В процессе представления пересказа дошкольники сталкивались с грамматическими трудностями оформления пересказа, с реализацией смысловой адекватности и лексического оформления, а также часто практически не были способны самостоятельно построить текст. Ситуация с данными параметрами исследования в контрольной группе относительно благоприятная.

ГЛАВА 3. ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ПЕРЕСКАЗА ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. Принципы и организация формирующего эксперимента

Цель формирующего эксперимента: повысить уровень сформированности навыков пересказа естественно-научных текстов у дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Организация формирующего эксперимента.

Исследование проводилось на базе двух дошкольных учреждений г. Красноярска в период 15.03.2021 – 15.06.2021г.

В контрольном эксперименте приняли участие 20 дошкольников 5,5-6,5 лет. При комплектовании групп учитывались:

1. Возрастной параметр – старший дошкольный возраст (5,5 - 6,5 лет);
2. Уровень речевого развития (экспериментальная и контрольная группа были равнозначно скомплектованы из числа детей констатирующего этапа эксперимента).

Для проведения эксперимента были сформированы две группы из числа дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня констатирующего эксперимента: экспериментальная (10 дошкольников) и контрольная (10 дошкольников).

Все дети имеют общее недоразвитие речи III уровня и обучаются по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи в соответствии с заключениями психолого-медико-педагогической комиссии с сентября 2020 года (первый год обучения).

Дошкольники обучаются в группах комбинированной направленности в одном образовательном учреждении, в группах компенсирующей направленности – в другом.

С дошкольниками экспериментальной группы логопедическая работа велась с использованием проектной деятельности, в контрольной группе дошкольники обучались с применением традиционных подходов.

Результаты анализа литературы констатирующего этапа нашего исследования позволяют определить основные принципы, организационные условия, а также разработать содержание логопедической работы по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Под принципами логопедической работы подразумеваются исходные положения, определяющие совместную работу логопеда и ребенка при коррекции речи. При исправлении нарушения речи большое внимание уделяется общедидактическим принципам воспитывающего направления; принципам систематичности, научности, наглядности, сознательности, индивидуального подхода.

В логопедии используются и специальные принципы логопедического воздействия. Прежде всего это принципы учета этиологии и механизмов нарушения речи, учета структуры нарушения, дифференцированного подхода, поэтапного подхода. Важным принципом является принцип учета личности ребенка, его способностей к развитию и формированию речи в нормальных естественных условиях общения и жизни.

При логопедическом воздействии мы принимали во внимание принцип системности: учитывали структуры различных дефектов, определяет ведущее нарушение и соотносит первичные и вторичные дефекты. Речь является наиболее сложным психическим процессом, поэтому даже при нарушении отдельных ее звеньев, как правило, нарушается вся речевая деятельность в целом. Это и определяет системный подход при устранении речевых расстройств.

Принцип дифференцированного подхода осуществляется с учетом этиологии нарушения, симптоматики, структуры речевых дефектов, индивидуальных и возрастных особенностей ребенка. В процессе логопедической работы важно учитывать уровень развития речи, особенности психических процессов, уровень познавательной деятельности. Это учитывалось нами в разработке содержания логопедической работы и степени оказываемой помощи дошкольникам. Работа велась дифференцированно в двух группах: с относительно неблагоприятной перспективой и относительно благоприятной перспективой. Направления работы были общие для обеих групп, но задачи и степень оказываемой помощи дифференцировались в зависимости от речевых возможностей детей.

Принцип поэтапности представляет собой сложный процесс логопедического воздействия, т.е. исправление недостатков происходит в несколько этапов. Каждому этапу нашей работы соответствуют свои задачи, методы и приемы исправления. Мы выстраивали работу с постепенным переходом от одного этапа к следующему — от более простого к более сложному.

При работе мы придерживались онтогенетического принципа, т.е. учитывали развитие речи в онтогенезе: от простого к сложному, от конкретного к абстрактному. Овладение навыками связной монологической речи происходит у детей постепенно: сначала дошкольники осваивают простые формы пересказа повествовательных текстов, затем описательных, и наконец, овладевают такой формой монологической речи, как рассуждение.

В рамках деятельностного подхода, мы учитывали, что ведущая деятельность ребенка дошкольного возраста - это игровая деятельность. В дошкольном возрасте это игра, с помощью которой обогащается словарный запас, развиваются лексическая, грамматическая формы речи, происходит формирование личности ребенка. В работе мы использовали различные дидактические, театрализованные, речевые игры («Доскажи словечко» «Что лишнее?» и другие).

При исправлении нарушений речи используются различные методы, способствующие приобретению детьми знаний, умений, навыков, воспитанию личности в целом. Применение определенного метода обусловлено характером и степенью нарушения, возрастом ребенка, его личностными качествами. Мы использовали такие методы, как практические, наглядные, словесные.

Исходя из основных принципов логопедического воздействия нами определены основные также основные принципы, которые учитывались при разработке условий организации проектной деятельности в детском саду.

Полноценная реализация проектной деятельности опирается на принципы и нормы, которые создают саморегулирующуюся систему деятельности от идеи до практической реализации. Можно выделить следующие основные принципы проектной деятельности:

1. Принцип абсолютно добровольного участия в проектной деятельности. Любой субъект образовательного процесса в ДОУ, как педагоги, так и воспитанники должны иметь возможность согласиться или отказаться от проектирования.

2. Принцип развития личности. Проектная деятельность направлена на личностное развитие, самоконтроль и самореализацию субъектов проектной деятельности. Ведущим элементом является изменение самого субъекта проектирования.

3. Принцип управляемости. Данный принцип сочетает целенаправленную организацию, четкую технологию и контролируемость процесса проектирования. Для реализации данного принципа необходимо понимание структуры проектной деятельности, знание этапов, отслеживание перехода на разные этапы.

3. Принцип целостности. Подразумевает взаимодействие и установление взаимосвязи компонентов и этапов проектирования.

Этапы проектной деятельности детей в дошкольном образовательном учреждении были следующие:

- на основе познавательного интереса детей в рамках изученной темы поставили цель проекта;
- педагоги группы разрабатывают план достижения цели (обсуждается с родителями);
- привлечение специалистов к осуществлению соответствующих разделов проекта (в том числе, специалистов сторонних организаций, с которыми осуществляется сотрудничество (музей леса, зоопарк и др));
- составление план-схемы проекта педагогом и детьми (метод трех вопросов);
- подбор литературы, материалов для проекта;
- отбор и включение в план-схему проекта дидактических игр, занятий, экспериментов и других видов детской деятельности;
- самостоятельная деятельность детей дома (тетрадь домашних заданий);
- совместная деятельность детей с родителями (подготовка презентаций, сообщений, изготовление книжек-малышек и др);
- представление результатов проекта (презентация, открытое занятие, выставка и др).

4. Принцип культуросообразности. Данный принцип сочетает целенаправленность применения проектной технологии на удовлетворение ведущих потребностей личности в познании, общении и самореализации.

5. Принцип единства исследовательской, проектировочной и педагогической деятельности. Предполагает сочетание проектировочной и исследовательской деятельности по отношению к субъекту деятельности (изучаемое природное явление, объект или элемент реального мира). Сочетание данных видов деятельности во многом определяет в целом качество проекта. Для активизации детской речевой активности в рамках исследовательской деятельности в детском саду мы используем оборудование: разнообразные емкости (кружки, колбы, графины, тарелочки, пробирки, стаканчики, песочные формочки и т.д.); шприцы, трубочки (резиновые, пластмассовые), воронки, сито; увеличительные стекла, лупы (микроскоп),

измерительные приборы (градусники, весы, часы, линейки, термометр и пр.); фонендоскоп, жгут, бинты, салфетки, калька; компас, бинокль; пилочки, наждачная бумага, пипетки; губка, пенопласт, поролон, вата и т.д.; микроскопы, глобус. Такая предметно-пространственная среда органично вплетается в режимные моменты и организованную образовательную деятельность педагогов группы и учителя-логопеда.

6. Принцип продуктивности. Подразумевается полноценное включение детей во все процессы, объединение процессов обучения и практического использования информации. Проекты, в результате которых получают реальный продукт, помогают детям включиться в современные социокультурные условия и получать опыт. В результате работы над каждым проектом дошкольники изготавливали небольшие творческие поделки, рисунки, готовили небольшие сообщения по исследуемой теме, организовывали выставки, транслировали изучаемые процессы в виде опытно-экспериментальной деятельности.

7. Принцип завершенности. Предполагает обязательное доведение проекта до завершения, до подтверждения предположения или его опровержения.

8. Принцип открытости. Данный принцип предполагает возможность продолжения проекта или изучение других объектов в рамках той же тематики. Данный принцип базировался на познавательной активности дошкольников: в случае, если прослеживался живой интерес к изучаемой теме, виды и продолжительность деятельности в проекте могли быть расширены и количество видов деятельности увеличены.

Из сказанного выше мы можем говорить о том, что проектная деятельность, как и любая другая деятельность, имеет свою структуру: мотив, цель, задачи, действия, операции. И может быть стержневым компонентом игровой, трудовой или учебной деятельности.

3.2. Содержание логопедической работы по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

На основании анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами определены организационные условия к реализации проектной деятельности с дошкольниками, разработано содержание логопедической работы по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов и программно-методическое обеспечение логопедической работы.

На рисунке 12 представлены организационные условия к реализации проектной деятельности в детском саду в логопедической работе.

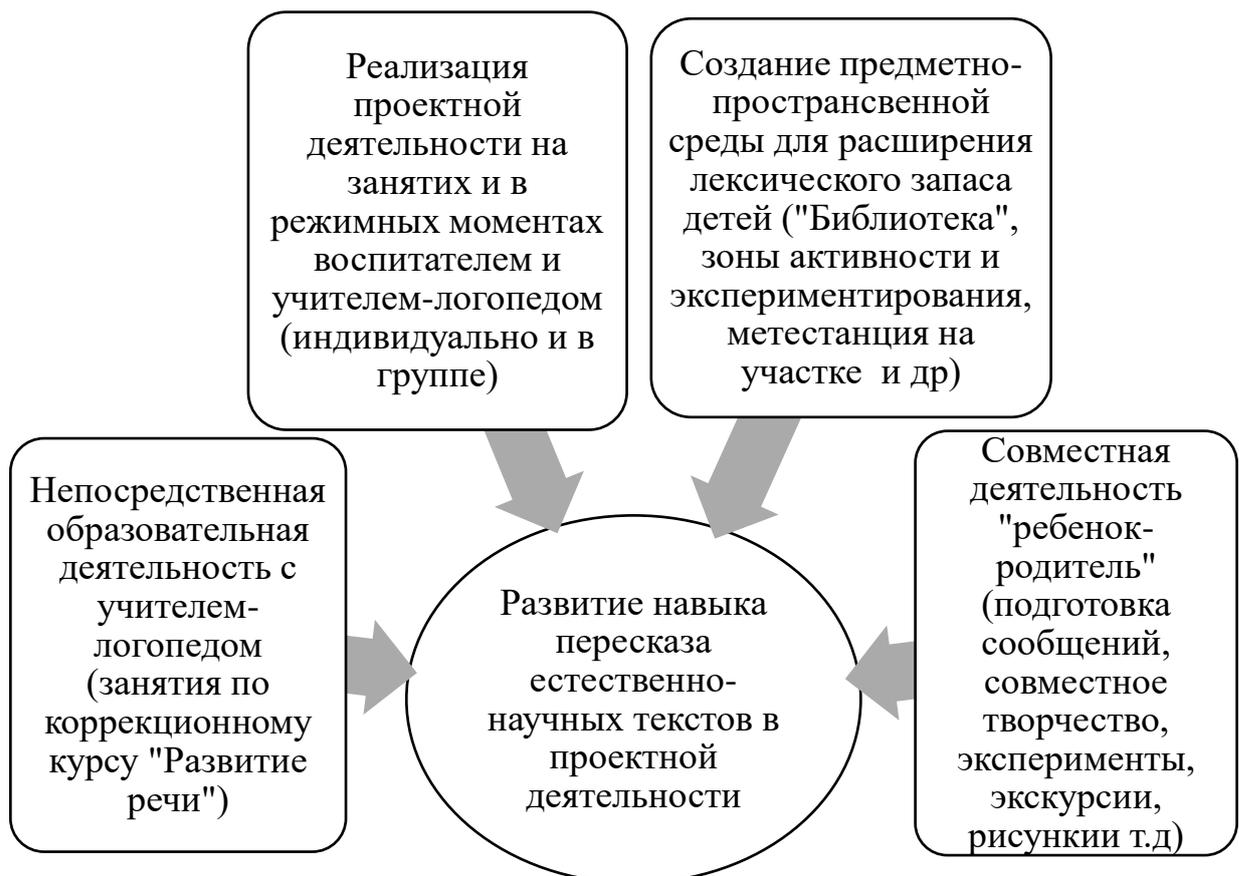


Рис. 12. Организация проектной деятельности по развитию навыка пересказа естественно-научных текстов у старших дошкольников с ОНР

Логопедическая работа по развитию навыка пересказа естественно-научных текстов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством проектной деятельности осуществлялась в деятельности логопеда в соответствии со следующими видами совместной деятельности всех участников образовательного процесса:

- Непосредственная образовательная деятельность с детьми на занятиях;
- Взаимодействие с воспитателями группы;
- Сотрудничество с родителями воспитанников;
- Совместная деятельность всех участников образовательного процесса в организованных проектах.

Кроме того, необходимо учитывать распределение этапов работы между участниками проекта, видов их деятельности и доли их непосредственного участия. Данный аспект представлен в таблице 2 (приложение Ж).

Содержание логопедической работы включает в себя виды деятельности дошкольников по основным лексическим темам календарно-тематического планирования. Оно представлено на период с середины марта до середины июня и включает 11 занятий. При разработке тематического планирования мы опирались на дифференцированный подход к содержанию логопедической работы в части развития грамматического строя речи. На основании учета имеющегося речевого отклонения дошкольников, был составлен план коррекционной работы для детей экспериментальной группы с дифференцированным содержанием для дошкольников с менее благоприятной перспективой и более благоприятной перспективой развития.

В связи с этим, работа велась дифференцированно в двух группах:

- I группа - дети с менее благоприятной перспективой развития;
- II группа - дети с относительно благоприятной перспективой развития.

Календарно-тематическое планирование представлено в таблице (приложение И).

На основании данных, полученных в ходе констатирующего этапа исследования, нами определены следующие направления работы с детьми,

реализуемые на каждом специально-организованном занятии и в режимных моментах:

- Расширение и обогащение активного и пассивного словаря детей в русле естественно-научного содержания текстов.
- Развитие навыка самостоятельного построения пересказов текстов различного типа (повествования, описания, рассуждения).
- Формирование лексического оформления собственного высказывания при составлении пересказа.
- Формирование грамматического оформления собственного высказывания при составлении пересказа.

Содержание занятий можно условно разделить на 3 этапа по мере нарастания сложности используемых текстов:

1. Формирование навыка пересказа повествовательных текстов;
2. Формирование навыка пересказа описательных текстов;
3. Формирование навыка пересказа текстов-рассуждений.

Основой для разработки направлений и мероприятий программы являлись коррекционно-методические рекомендации Л.Н. Ефименковой, Т.А. Ткаченко, О.А. Бизиковой.

Нами выдерживались требования к литературному тексту для пересказа:

- доступное, понятное детям содержание;
- разнообразие жанров;
- четкая композиция;
- простой и грамотный язык с использованием разнообразным языковых средств;
- небольшой объем.

Речевой материал выстраивался с учетом возрастающей сложности и постепенного убывания вспомогательных опор.

Рассмотрим подробнее каждый этап работы по обозначенным направлениям.

Обратимся к иллюстрации работы по теме «Весна» (таблица 1), где

продемонстрирован 1 этап работы: обучение пересказу повествовательного текста естественно-научного содержания.

Таблица 1 – Фрагмент календарно-тематического плана

Развитие лексики	Развитие грамматического строя речи	Развитие связной монологической речи	Деятельность детей в реализуемых проектах
<p>Активизировать, обогащать и расширять словарный запас детей по теме: «Весна»</p> <p>Словарь: <u>Предметный:</u> весна, почки, жаворонок, лужа, дерево, проталины, день, ручьи, трава, птицы, ветки, спячка.</p> <p><u>Признаков:</u> ранняя, поздняя, солнечная, веселая, звонкая, холодная, теплая, яркое, голубое.</p> <p><u>Действий:</u> тает, бегут, набухает, прилетает, просыпается, цветет, журчит, линияет.</p> <p>Приставки: при-, вы-, на-, рас-.</p> <p>Предлоги: на, под, в, из.</p>	<p>I</p> <p>1)Подбор однородных прилагательных к существительному.</p> <p>2) Употребление существительных с числительными в роде, числе и падеже.</p> <p>3) Образование существительных И.п. мн.ч.</p> <p>II</p> <p>1)Подбор однородных прилагательных к существительному.</p> <p>2)Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.</p> <p>3) Согласование существительных с числительными в роде, числе и падеже.</p> <p>4) Подбор слов антонимов.</p>	<p>Составление пересказа по план-схеме с использованием демонстрации действия текста: «Путешествие маленькой Капельки» (художественный адаптированный текст с элементами научно-естественного содержания)</p>	<p>1.Развитие самостоятельности и инициативы в проекте «Удивительная вода»</p> <p>2. Наблюдения на участке за таянием снега, экспериментирование со снегом, льдом, водой.</p> <p>3. Составление пересказа по следам демонстрируемых действий в ходе опытно-экспериментальной деятельности (моделирование круговорота воды в природе)</p>

Как мы видим, в таблице прослеживается такое направление работы, как расширение и обогащение активного и пассивного словаря детей в русле

естественно-научного содержания текстов.

Для реализации данного направления в контексте проектной деятельности была подготовлена предметно-пространственная среда в группе (приложение К) и организованы наблюдения за природными явлениями во время прогулок с воспитателем, где акцентируется внимание детей на введение новых слов и закрепление их в монологической речи. Так, для формирования элементарных естественно-научных представлений была создана мини-лаборатория для экспериментирования. Здесь были собраны пособия для ознакомления с неживой природой, свойствами веществ, физическими явлениями - там дети могут установить простые закономерности, выявить свойства песка, воды, воздуха; увидеть, как приспосабливаются к этим свойствам растения, животные, птицы. Также здесь размещены различные материалы для исследований, которые дошкольники самостоятельно выбирают при разработке исследовательских проектов:

- образцы песка, глины, чернозема;
- образцы местных полезных ископаемых (торф, известняк и пр.);
- камни (галька, гравий, керамзит);
- медь, железо, уголь, магнит; смола, асфальт, мел, резина, каучук;
- семена цветов, деревьев (шишки, желуди, орехи, и др.), зерновых культур (пшеница, рожь, овес, рис, греча и др.), семена огородных культур;
- гербарий (растения, произрастающие в нашей местности и в парке);
- хлопок, лен, шерсть, пух, мех, кожа, войлок, перья; кожура апельсина, шелуха лука, кора, скорлупа; соль, сахар, лимонная кислота.

В данной среде в начале тематической недели разработан совместный проект «Удивительная вода», в котором дети изучали происходящие в природе изменения, моделировали круговорот воды в природе, обогащая тем самым лексический запас в процессе разноплановой деятельности. Работа в проекте строилась поэтапно:

1. Дошкольники определили с помощью метода «3-х вопросов» направления работы: "Что мы знаем о воде?», «Что хотим узнать?», «Как и откуда можем это узнать?» На данном этапе с направляющей помощью педагога дошкольники пополнили зону «Библиотека» необходимыми пособиями, просматривали фильмы, принимали участие в наблюдениях.
2. На основном этапе проекта проводили опыты и эксперименты с водой, льдом, таким образом происходило закрепление новых слов и понятий в связной речи детей.
3. На итоговом занятии в рамках проекта дошкольники производили демонстрацию некоторых опытов, проговаривая действия. Таким образом устанавливается взаимосвязь между изучаемыми явлениями и процессами, развивается мышление; создаются коммуникативные ситуации, требующие использования рассуждений в речи детей.

Наряду со специально организованными занятиями нами активно используются образовательные ситуации в режимных моментах и во время игровой деятельности дошкольников.

Образовательная ситуация в зоне активности «Лаборатория»:

Учитель- логопед:

– Ребята, сегодня мы проделаем небольшой опыт с исчезновением воды. Подвесим пакет на окне с помощью скотча и вскоре увидим, что вверху пакета начали скапливаться капельки воды, а на дне их становится меньше. Потом они появились внутри пакета и когда стали большими и тяжёлыми, начали сползать вниз. Это стадия возвращения воды обратно в море. Так происходит малый круговорот воды на планете. Вспомни, как происходило путешествие Маленькой Капельки и перескажите, что мы делали (ответы детей).

Учитель- логопед:

– Опишите путешествие Капельки, о которой мы читали на примере опыта с испарением.

Словарь: вода, капля, море, круговорот воды, испарение, осадки.

Направление работы: развитие навыка самостоятельности при составлении пересказа текстов различного типа (повествования, описания, рассуждения).

Рассмотрим данное направление на примере 2 этапа работы: формирование навыка пересказа описательных текстов (таблица 2).

Таблица 2 – Фрагмент календарно-тематического плана

Развитие лексики	Развитие грамматического строя речи	Развитие связной монологической речи	Деятельность детей в реализуемых проектах
<p>Уточнить, расширить и активизировать предметный словарь, глагольный словарь и словарь признаков по теме «Дикие животные»</p> <p>Словарь: <u>Предметный</u>: белка, заяц, волк, лиса, медведь, кабан, мёд, ягоды, трава, лапы, хвост, туловище, голова, морда, усы, пасть, клыки, зубы, глаза, уши, дупло, нора. <u>Признаков</u>: бурый, косолапый, неуклюжий, лохматый, быстрый, пушистый, смелый</p> <p><u>Действий</u>: собирать, охотиться, сидеть, гнаться, ловить, рычать, петлять, прятаться, грызть.</p>	<p>I</p> <p>1) Образование существительных уменьшительно-ласкательными суффиксами.</p> <p>2) Согласование существительных с числительными в роде, числе и падеже.</p> <p>3) Подбор однородных прилагательных к существительному.</p> <p>4) Согласование прилагательного с существительными в роде, числе и падеже.</p> <p>II</p> <p>1) Образование существительных И.п.мн.ч., Р.п.мн.ч</p> <p>2) Образование глаголов от звукоподражаний.</p> <p>3) Образование притяжательных прилагательных.</p> <p>4) Образование родственных слов.</p> <p>5) Согласование прилагательного с существительными в роде, числе и падеже.</p>	<p>Пересказ текста-описания «Медведь» с опорой на план-схему</p> <p>I Совершенствование навыка пересказа сказок, рассказов (с распространением предложений, с добавлением эпизодов, с выделением новых частей сюжетной линии - начала, кульминации, завершения сюжета).</p> <p>II</p> <p>Пересказ текста «Кабан» Е.Чарушина</p> <p>1.Формирование умения чётко выстраивать сюжетную линию, использовать средства связи, осознавать структурную организацию текста.</p> <p>2.Учить детей пересказывать описательные тексты с опорой на план-схему.</p>	<p>1.Развитие самостоятельности и инициативы в проекте недели «Роев Ручей»</p> <p>2. Наблюдения за дикими животными во время экскурсии в зоопарк «Роев ручей» (предварительно организованная работа с родителями).</p> <p>3. Рисование «книжек-малышек» по следам впечатлений после экскурсии и представление их в группе.</p> <p>4. Подготовленное сообщение (5-7 предложений) по итогу проекта.</p>

В рамках реализации этого направления посредством активного включения дошкольников в деятельность проектов группы был реализован исследовательский практико-ориентированный проект «Хочу все знать!», в который вошли мини-проекты дошкольников, разработанные на основе их интересов: «Зеленый патруль», «Мой питомец», «Роев Ручей» и другие.

Мы считаем, очень важно, чтобы дошкольники исследовали объекты, которые находятся в местности, где они живут.

Направления работы: формирование лексического и грамматического оформления собственного высказывания при составлении пересказа.

Для оптимизации работы в этих направлениях было организовано социально-педагогическое пространство, где совместно с родителями воспитанников велась предварительная работа по накоплению словарного запаса и в тоже время дети имели возможность проявить творческую инициативу и реализовать свой познавательный интерес и развивать самостоятельность при изучении темы проекта. Пример образовательной ситуации-прогулки отражен в приложении Е.

Активно в данном направлении применялись такие виды совместной деятельности, как экскурсии в зоопарк, посещение дендрария, просмотр познавательных презентаций по изучаемой лексической теме.

Важно отметить, что дошкольники самостоятельно или с небольшой помощью педагога определили круг интересующих их вопросов по теме, продумали пути получения информации и предложили итоговый продукт недели: изготовление книжек-малышек.

Для стимулирования детской речевой активности в рамках исследовательской деятельности в детском саду мы используем также оборудование, размещенное в таких зонах активности дошкольников, как «Огород на окне», «Библиотека», «Лаборатория экспериментов». В последней зоне располагаются в свободном доступе: разнообразные емкости (кружки, колбы, графины, тарелочки, пробирки, стаканчики, песочные формочки и

т.д.); трубочки (резиновые, пластмассовые), воронки, сито; увеличительные стекла, лупы (микроскоп), измерительные приборы (градусники, весы, часы, линейки, термометр и пр.); фонендоскоп, жгут, бинты, салфетки, калька; компас, бинокль; пилочки, наждачная бумага, пипетки; губка, пенопласт, поролон, вата и т.д.; микроскопы, глобус.

Такая предметно-пространственная среда органично вплетается в режимные моменты и организованную образовательную деятельность педагогов группы и учителя-логопеда и создает условия для активной речевой деятельности детей, стимулирует их обобщать представления об окружающей действительности и учит рассуждать.

Рассмотрим данный аспект на примере третьего этапа нашей работы, а именно: формирование навыка пересказа текстов-рассуждений.

На данном этапе особое внимание уделялось развитию у детей наблюдательности, формированию умения анализировать объекты или явления, находить вначале простые и ярко выраженные связи между ними. Для этого на логопедических занятиях, во время познавательно-исследовательской и игровой деятельности, в ходе организованных экскурсий мы привлекали внимание детей к определенным объектам и явлениям.

С помощью вспомогательных вопросов мы помогали детям установить различные связи между изучаемыми явлениями. Разнообразные виды деятельности (игры, наблюдения, экспериментирование, чтение литературы, прослушивание музыкальных произведений, рассматривание иллюстраций) способствовали обогащению детей различными представлениями, что являлось предварительной работой по пополнению содержательной составляющей текстов-рассуждений.

В таблице 3 представлено содержание третьего этапа: развитие навыков пересказа текстов-рассуждений.

Логопедическая работа в направлении формирования грамматического строя речи также велась дифференцированно в двух группах. Одновременно проводилась работа по введению в речь детей вводномодальных слов (во-

первых, во-вторых, значит), помогающих грамотно оформить первичные детские рассуждения.

Таблица 3 – Фрагмент календарно-тематического плана

Развитие лексики	Развитие грамматического строя речи	Развитие связной монологической речи	Деятельность детей в реализуемых проектах
<p>Уточнить, расширить и активизировать словарь по теме «Обитатели рек, морей, океанов»</p> <p>словарь существительных: щука, сом, карась, икра, мальки, чешуя, жабры, плавники, крючок, удочка, морская звезда, медуза, морской конёк, кит, тюлень, акула, скат, дельфин, хвост, плавники.</p> <p>словарь прилагательных: осторожная, быстрая, пугливая, голодная, короткий, длинный, рыбий, морской, речной, морской, хищные, китовый.</p>	<p>I</p> <p>1. Учить детей подбирать слова с противоположным значением</p> <p>2. Учить образованию существительных мн.ч. от уменьшительно-ласкательных ед.ч.</p> <p>3. Учить правильному употреблению существительных в творительном падеже единственного числа с предлогом «Под»</p> <p>II</p> <p>1. Образование существительных в разных падежах.</p> <p>2. Употребление предлогов «Под, над, из, в»</p> <p>3. Образование притяжательных прилагательных</p> <p>5. Практическое использование в речи местоимений, наречий, числительных, союзов и, а, но.</p>	<p>Пересказ текста</p> <p>Пересказ текста-рассуждения Л.Н. Толстого «Куда девается вода из моря?»</p> <p>I</p> <p>1. Развитие навыков пересказа текста с опорой на мнемотаблицу и вопросы.</p> <p>2. Ведение в речь детей вводномодальных слов (<i>во-первых, во-вторых</i>)</p> <p>II</p> <p>1. Развитие навыков пересказа текста на основе творческого воображения с использованием представлений, хранящихся в памяти, и ранее усвоенных знаний с опорой на план-схему.</p> <p>2. Учить детей составлять сложноподчиненные предложения с использованием соответствующих союзов (потому что, поэтому).</p>	<p>1. Развитие самостоятельности и инициативы в проекте недели «Волшебница вода»</p> <p>2. Наблюдения за рыбками в аквариуме во время экскурсии в зоопарк.</p> <p>3. Опытно-экспериментальная деятельность (с водой, с растениями, проращивание семян, лука)</p> <p>4. Подготовленное сообщение (5-7 предложений) по итогу проекта.</p>

Вместе с тем, учитель-логопед проводил упражнения на составление сложноподчиненных предложений с использованием соответствующих союзов (потому что, поэтому).

Работу, начатую на логопедических занятиях, закрепляли и совершенствовали в других видах и формах коррекционно-образовательного процесса: в совместной со взрослым познавательно-исследовательской деятельности, в художественно-музыкальной деятельности, в непосредственной образовательной деятельности по познавательному и социальному развитию, в игровой деятельности. Во время данных мероприятий развивали мыслительные процессы, обогащали опыт детей, также воспитатели проводили рекомендованные логопедом, речевые игры; в повседневной деятельности создавались коммуникативные ситуации, требующие использования рассуждений.

Такая форма организации логопедической работы способствует повышению эффективности работы и оптимизирует взаимодействие всех участников педагогического процесса.

3.3. Контрольный этап эксперимента и его результаты

Целью контрольного этапа исследования было определение динамики уровня сформированности навыков пересказа естественно-научных текстов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Исследование проводилось на базе двух дошкольных учреждений г. Красноярска в период с 16.06.2021 по 30.06.2021г и включало 20 детей 5,5-6,5 лет. С дошкольниками экспериментальной группы логопедическая работа строилась на основе применения проектной деятельности; с дошкольниками контрольной группы работа велась с применением традиционных подходов в логопедии.

При проведении контрольного эксперимента нами использовались те же задания, что и на констатирующем этапе по двум блокам.

Результаты контрольного эксперимента обобщенно представлены в гистограммах (рисунки 13,14,15) и в таблице (приложение Д).

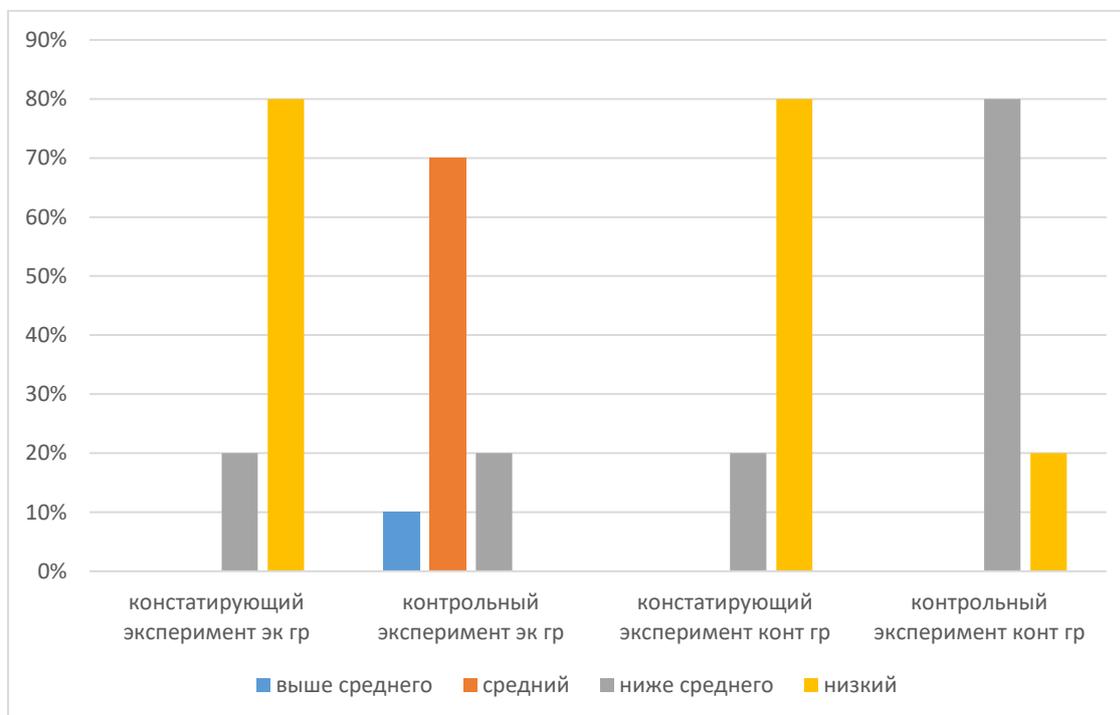


Рисунок 13. Распределение участников эксперимента по уровням сформированности навыков пересказа по двум блокам заданий на констатирующем и контрольном этапах (%)

Насколько позволяет определить приведенный выше рисунок, на контрольном этапе исследования было получено, что среди детей экспериментальной группы, принявших участие в организации формирующего этапа исследования, наблюдается положительная динамика: повышение уровня сформированности навыков пересказа художественных и естественно-научных текстов. На среднем уровне на этапе контрольного эксперимента справились 70% (7 детей) дошкольников. Не было обнаружено воспитанников с низкими показателями, также появились воспитанники с показателями успешности выше среднего – 10% (1 ребенок).

В тоже время, следует отметить, что в контрольной группе также наблюдается положительная динамика относительно сформированности навыков пересказа, но она ниже, чем в экспериментальной группе. Наибольшее количество воспитанников, а именно 80% (8 детей) контрольного эксперимента, справились с заданиями на уровне ниже среднего. С другой стороны, детей с низким уровнем успешности в этой группе стало меньше на 60%.

При сравнении динамики в экспериментальной и контрольной группах, мы видим, что в экспериментальной группе детей с низким уровнем сформированности навыков пересказа по двум блокам нет вообще, в отличие от контрольной группы, в которой 20% дошкольников имеют этот уровень успешности. В тоже время, детей со средним и выше среднего уровнем успешности в экспериментальной группе – основное количество – 80%, а в контрольной группе наибольшее количество детей имеют показатели успешности на уровне ниже среднего-80%, несмотря на положительную динамику данной группы в целом.

Рассмотрим более подробно результаты контрольного эксперимента в обеих группах по каждому блоку отдельно.

Проанализируем результаты по первому блоку заданий: пересказ художественных текстов.

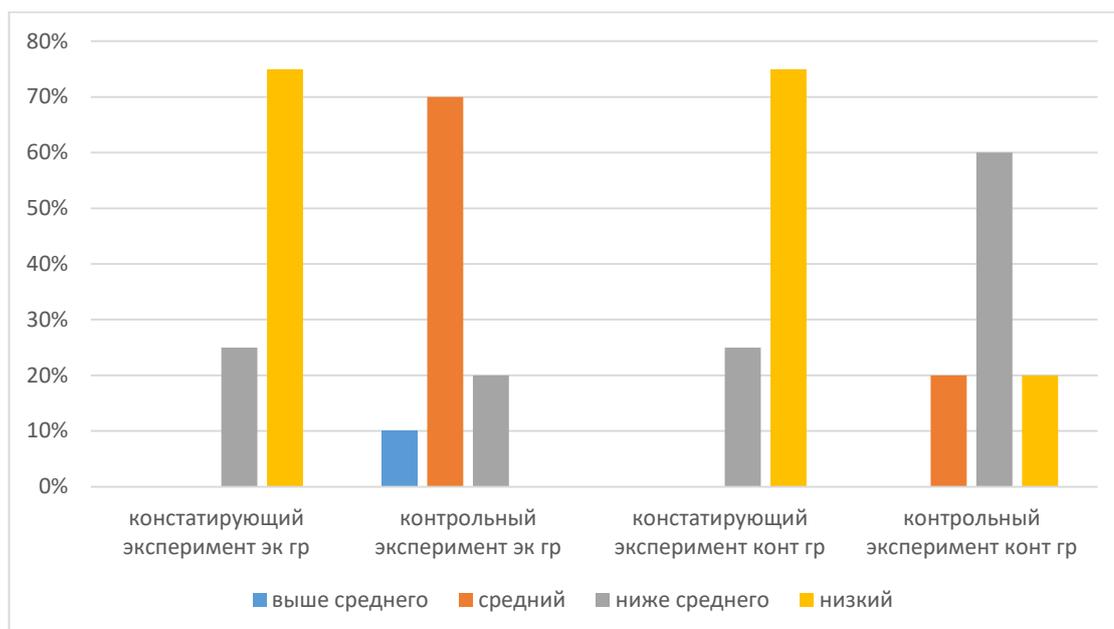


Рисунок 14. Распределение участников эксперимента по уровням сформированности навыков пересказа художественных текстов на констатирующем и контрольном этапах (%)

На гистограмме (рисунок 14) прослеживается положительная динамика по уровням сформированности пересказа художественных текстов в экспериментальной группе: на начало эксперимента большая часть детей показал низкий уровень успешности – 75%, а на контрольном эксперименте данный уровень не выявлен и основная масса дошкольников перешла в группу со средним уровнем – 70%.

В контрольной группе также есть положительная динамика, но она ниже, чем в экспериментальной группе: на низком уровне осталось 20% дошкольников, а уровень ниже среднего увеличился с 25% до 60%. Еще 20 % детей перешли на средний уровень.

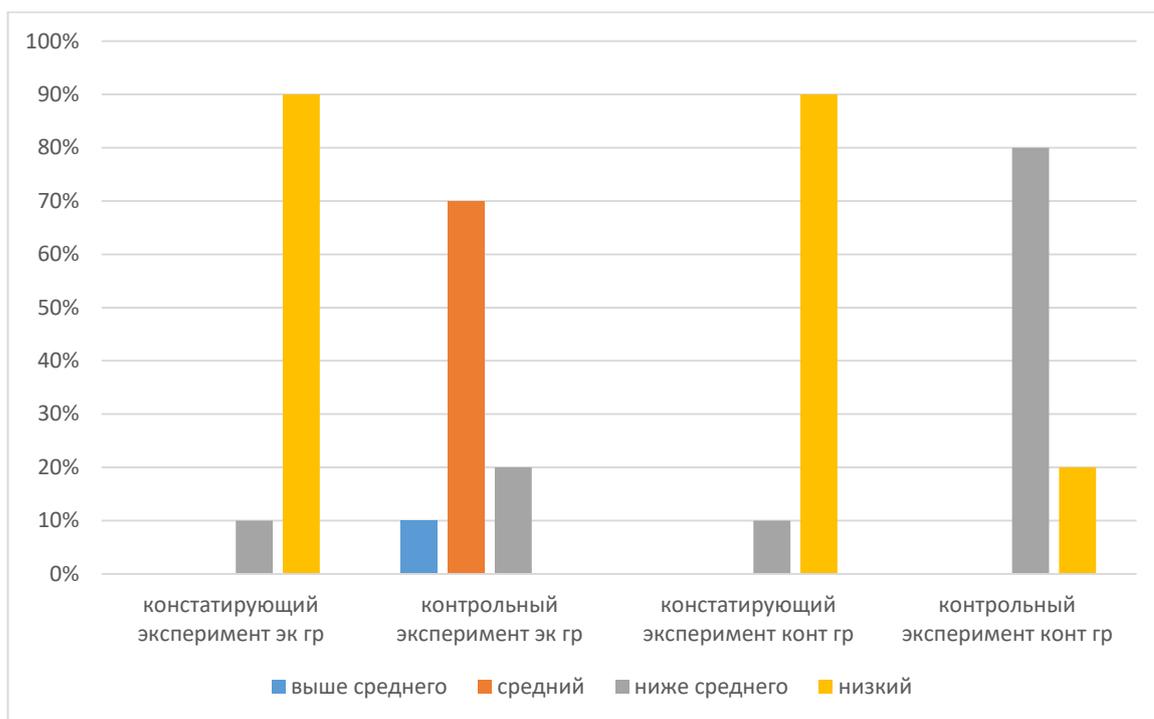


Рисунок 15. Распределение участников эксперимента по уровням сформированности навыков пересказа естественно-научных текстов на констатирующем и контрольном этапах (%)

На гистограмме (рисунок 15) прослеживается положительная динамика по уровням сформированности пересказа естественно-научных текстов в экспериментальной группе: на начало эксперимента большая часть детей показал низкий уровень успешности – 90%, а на контрольном эксперименте данный уровень не выявлен и основная масса дошкольников перешла в группу со средним уровнем – 70% и с уровнем выше среднего – 10%.

В контрольной группе также есть положительная динамика, но она ниже, чем в экспериментальной группе: на низком уровне осталось 20% дошкольников, а уровень ниже среднего увеличился с 10% до 80%. Средний уровень не продемонстрировал никто из участников группы.

Проанализируем динамику развития навыков пересказа по типам текстов в экспериментальной и контрольной группах. Данные представлены на гистограммах (рисунки 16,17).

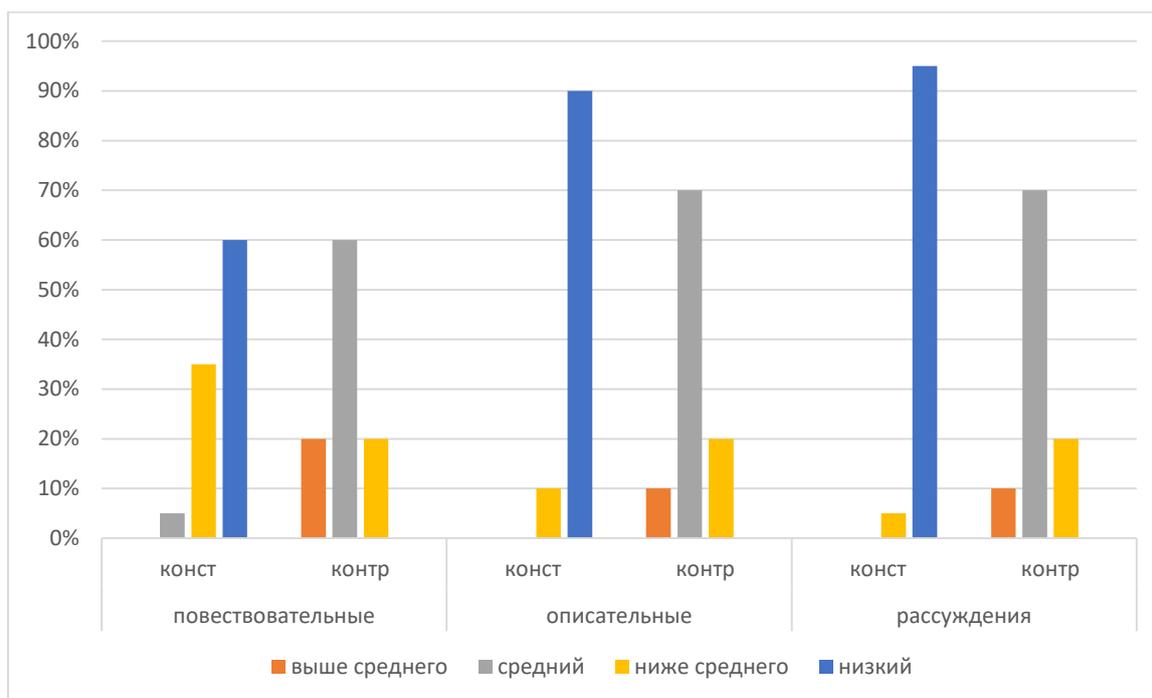


Рис 16. Распределение участников эксперимента экспериментальной группы по уровням сформированности навыков пересказа художественных текстов разных типов на констатирующем и контрольном этапах (%)

Как видно, в экспериментальной группе по всем типам текстов наблюдается положительная динамика, но уровень сформированности по пересказам повествовательных текстов выше, чем по описательным и рассудительным текстам на контрольном эксперименте, что говорит о том, что выявленная тенденция на констатирующем этапе сохраняется, но различия по данным параметрам уже не такие значительные.

По пересказу художественных текстов в экспериментальной группе: на этапе контрольного эксперимента не выявлено дошкольников с низким уровнем успешности. На уровне выше среднего дети стали справляться с пересказами повествовательных – 20% (2 ребенка) и описательных текстов – по 10% (1 ребенок).

Средний уровень продемонстрировали дошкольники группы при пересказах всех видов текстов: 60% (6 детей) – повествовательные тексты, 70% (7 детей) – описательные тексты и тексты-рассуждения.

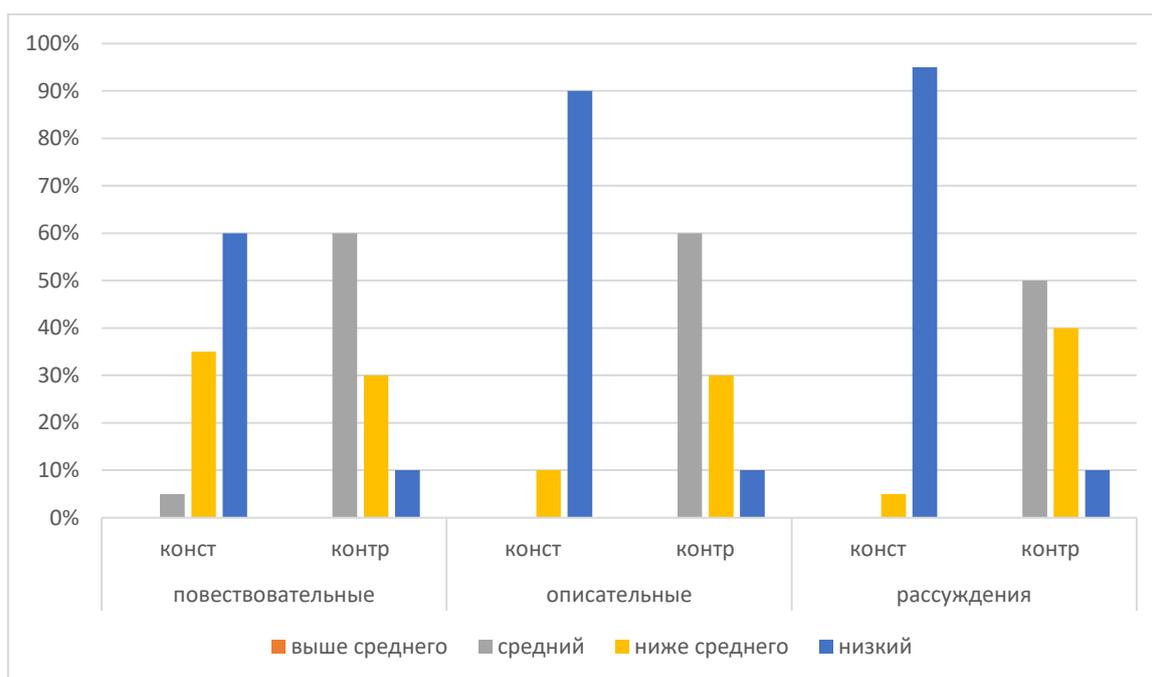


Рис 17. Распределение участников эксперимента контрольной группы по уровням сформированности навыков пересказа художественных текстов разных типов на констатирующем и контрольном этапах (%)

На гистограмме (рисунок 17) прослеживается также положительная динамика по всем видам текстов в контрольной группе, но она значительно ниже, чем в экспериментальной группе. Важно отметить, что дошкольников с низким уровнем стало меньше на 50% (5 детей) – при пересказах повествовательного текста. Присутствуют также дети со средним уровнем успешности по пересказам всех типов текста.

На уровне выше среднего в этой группе не справился с заданиями никто из дошкольников.

Проанализируем результаты по второму блоку заданий: пересказ естественно-научных текстов разных типов.

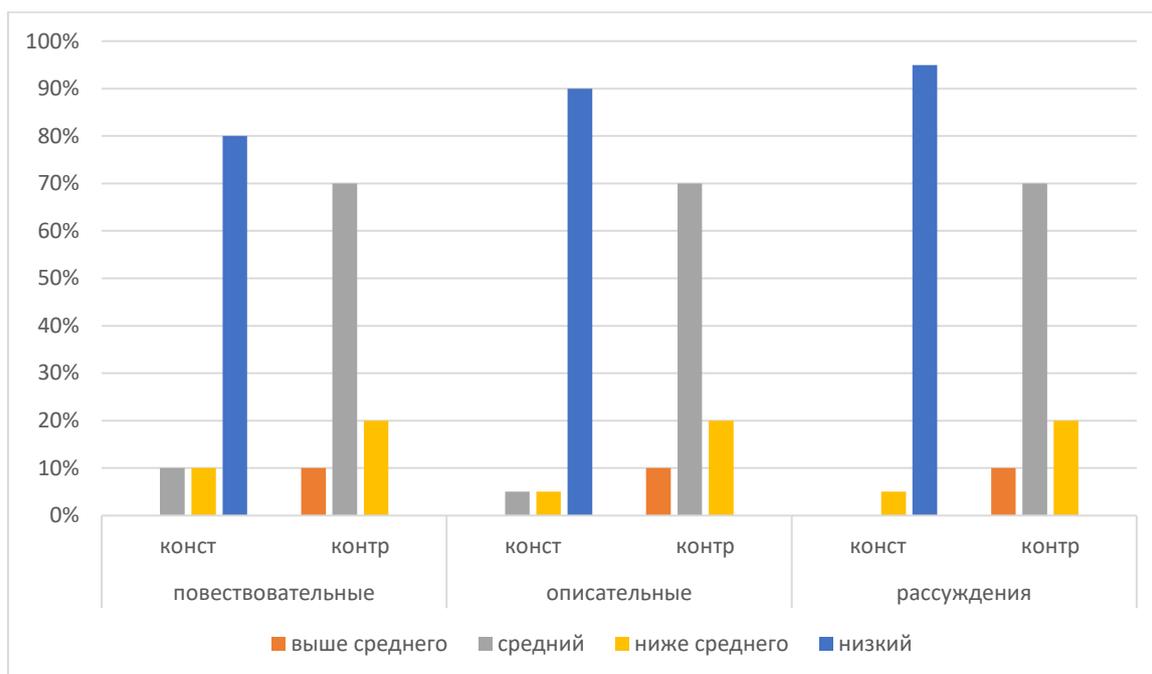


Рис 18. Распределение участников эксперимента экспериментальной группы по уровням сформированности навыков пересказа естественно-научных текстов разных типов на констатирующем и контрольном этапах (%)

На данной гистограмме (рисунок 18) нами представлены результаты пересказов естественно-научного текста в экспериментальной группе в сравнении на констатирующем и контрольном этапах. Как видим, прослеживается положительная динамика по всем видам текстов в экспериментальной группе: на этапе контрольного эксперимента не выявлено дошкольников с низким уровнем успешности. На уровне выше среднего дети стали справляться с пересказами всех типов текста – 10% (1 ребенок). Средний уровень продемонстрировали дошкольники при пересказах всех видов текстов: 70% (7 детей).

На гистограмме, представленной ниже (рисунок 19), нами проанализированы результаты пересказов естественно-научного текста в контрольной группе в сравнении на констатирующем и контрольном этапах. Как видим, прослеживается также положительная динамика по всем видам текстов в контрольной группе, но она несколько ниже, чем в экспериментальной группе.

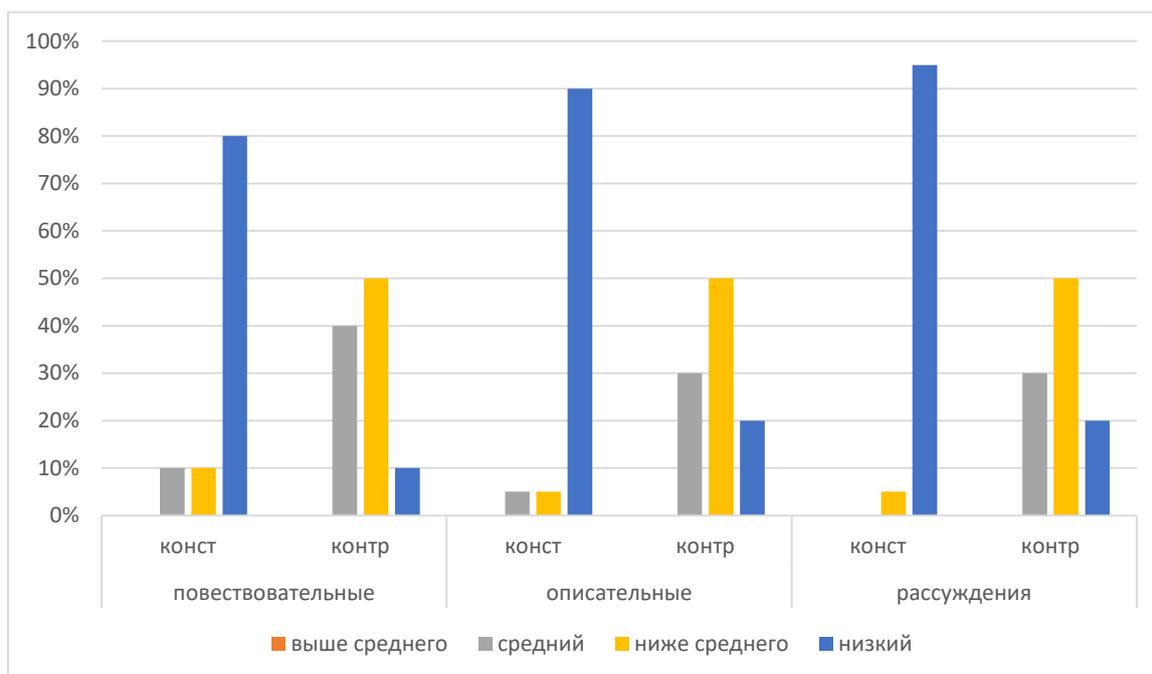


Рис 19. Распределение участников эксперимента контрольной группы по уровням сформированности навыков пересказа естественно-научных текстов разных типов на констатирующем и контрольном этапах (%)

В тоже время, дошкольников с низким уровнем в этой группе стало значительно меньше: на 70% (7 детей) – при пересказах всех видов текстов. Также увеличилось количество дошкольников со средним уровнем успешности по пересказам всех типов текстов: до 40 % (4 ребенка) по повествовательным текстам, до 30% (3 ребенка) по пересказам описательных текстов и текстов-рассуждений. На уровне выше среднего в этой группе не вышел никто из дошкольников.

Проанализировав количественные показатели двух блоков контрольного эксперимента можно сделать заключение, что методика формирующего эксперимента выявила более значительную положительную динамику навыков сформированности пересказа у дошкольников экспериментальной группы.

Для описания качественной характеристики выявленной нами динамики обратимся к анализу всех критериев, которые использовались нами при обследовании дошкольников в экспериментальной группе по всем видам

текстов на этапах констатирующего и контрольного эксперимента, а именно: критерию смысловой адекватности и самостоятельности; критерию возможности построения текста, критерию лексического оформления; критерию грамматического оформления. Результаты представлены в гистограммах и приложении Д.

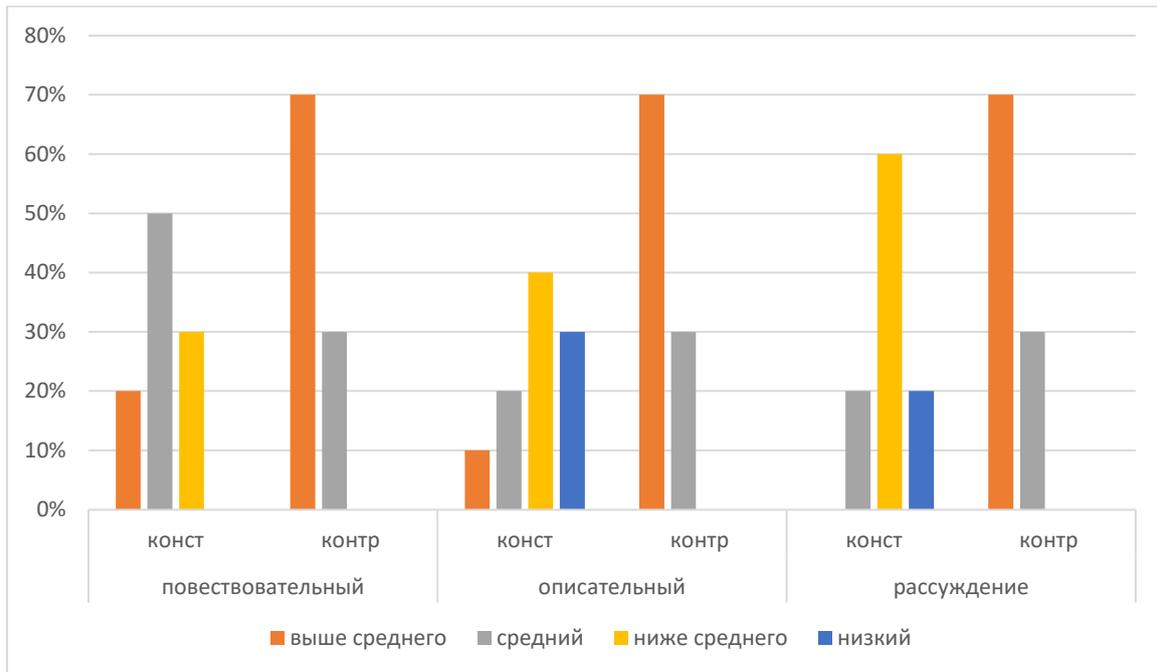


Рис 20. Сравнительные результаты по критерию смысловой адекватности и самостоятельности в экспериментальной группе на этапах констатирующего и контрольного экспериментов по всем блокам (%)

Как видим на гистограмме (рисунок 20), прослеживается положительная динамика по всем видам текстов в экспериментальной группе относительно критерия смысловой адекватности и самостоятельности: на этапе контрольного эксперимента не выявлено дошкольников с низким уровнем успешности по данному параметру. Большинству дошкольников на контрольном эксперименте больше не требовалась организующая помощь педагога, повторение наводящих вопросов; они стали способны реализовать замысел в законченное повествование. Участники эксперимента стали лучше следовать логике повествования в тексте, использовать вводные и заключительные элементы текста.

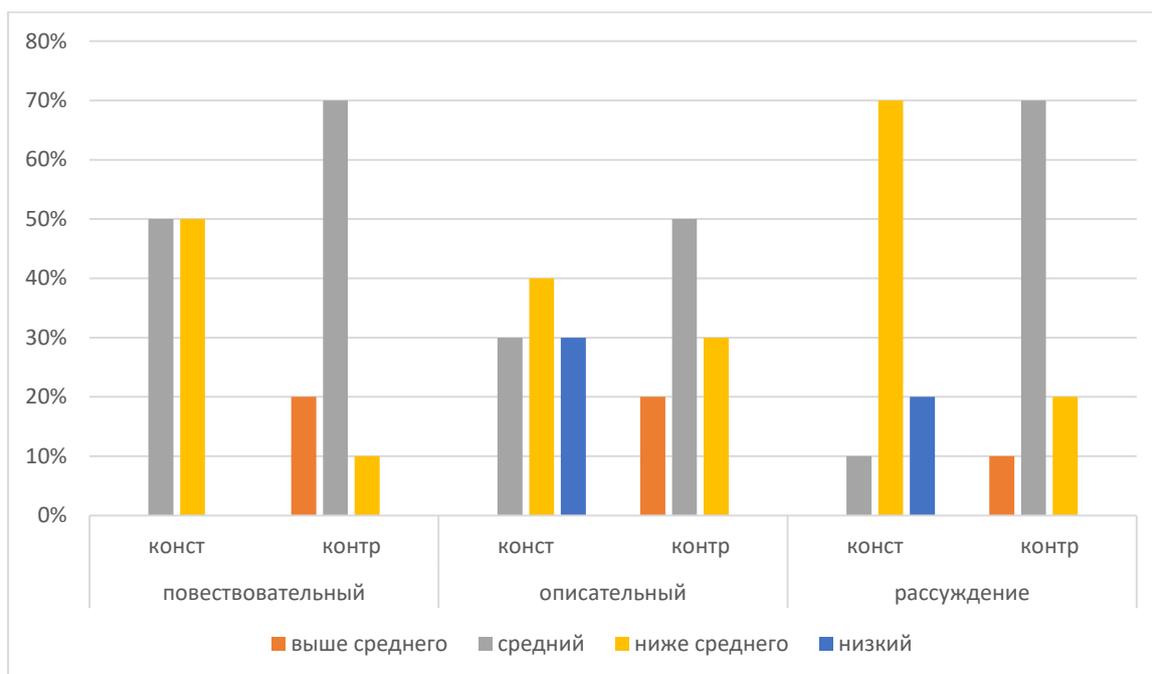


Рис 21. Сравнительные результаты по критерию возможности построения текста в экспериментальной группе на этапах констатирующего и контрольного экспериментов по всем блокам (%)

Относительно критерия возможности построения текста на гистограмме (рисунок 21) также прослеживается положительная динамика по всем видам текстов в экспериментальной группе: на этапе контрольного эксперимента не выявлено дошкольников с низким уровнем успешности по данному критерию.

Большинство дошкольников на контрольном эксперименте стали логически выстраивать смысловые единицы текста пересказа, в речи наблюдалось меньшее количество речевых штампов, необоснованных повторов.

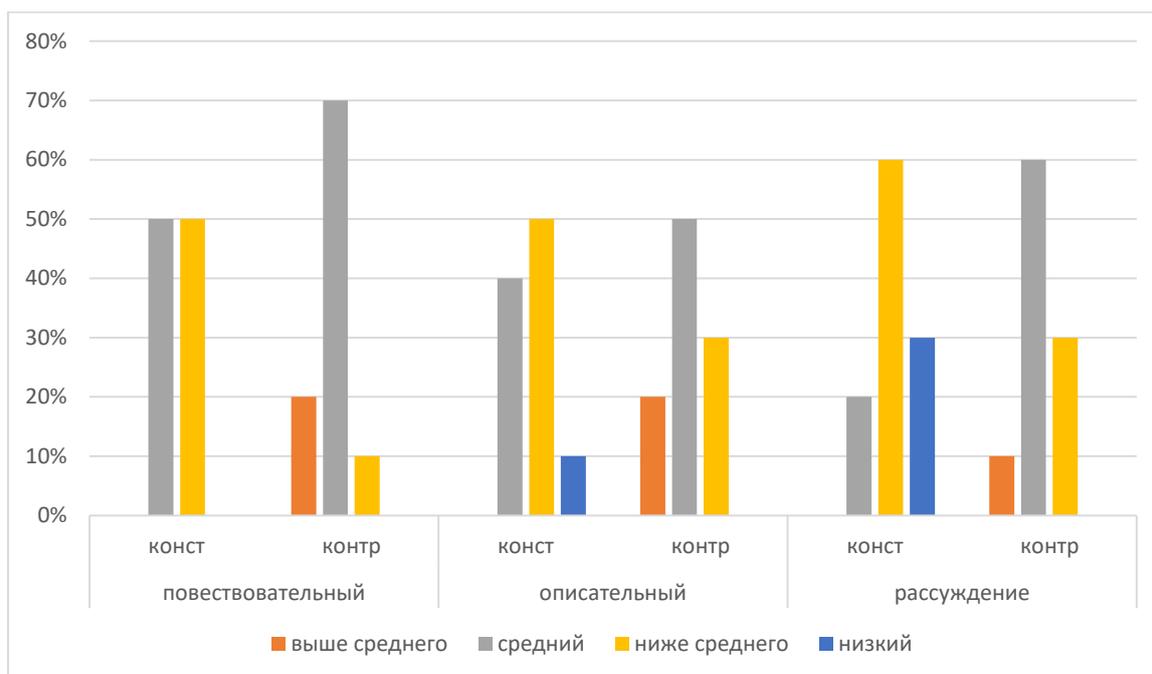


Рис 22. Сравнительные результаты по критерию грамматического оформления в экспериментальной группе на этапах констатирующего и контрольного экспериментов по всем блокам (%)

Как видим на данной гистограмме (рисунок 21), прослеживается положительная динамика по всем видам текстов в экспериментальной группе относительно критерия грамматического оформления высказывания: на этапе контрольного эксперимента не выявлено дошкольников с низким уровнем успешности по данному параметру. Большинство дошкольников на контрольном эксперименте составляли пересказы без грубых аграмматизмов, не допускали нарушения порядка слов в простых распространенных предложениях.

На представленной ниже гистограмме (рисунок 23), также прослеживается положительная динамика по всем видам текстов в экспериментальной группе относительно критерия лексического оформления высказывания: на этапе контрольного эксперимента дошкольники из группы с менее благоприятной перспективой перешли с низкого уровня на уровень ниже среднего.

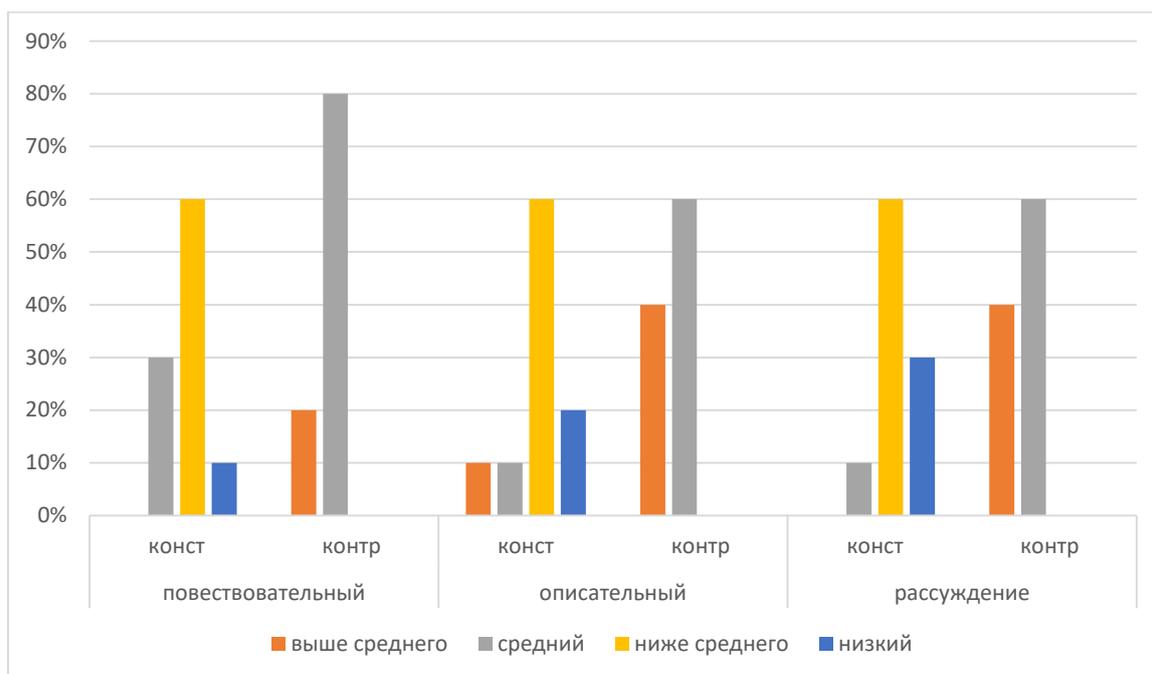


Рис 23. Сравнительные результаты по критерию лексического оформления в экспериментальной группе на этапах констатирующего и контрольного экспериментов по всем блокам (%)

Дошкольники из группы с относительно благоприятной перспективой развития также повысили уровень успешности: с ниже среднего на средний по данному критерию. Участники эксперимента стали активнее употреблять средства языковой выразительности, их пересказы продемонстрировали достаточный словарный запас и общую осведомленность в русле естественно-научных текстов.

Обобщая все полученные нами данные по количественному и качественному анализу результатов контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что выдвинутая нами гипотеза о том, что эффективность логопедической работы по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов будет повышена, если работа будет проводиться с использованием проектной деятельности, получила доказательства в виде качественных и количественных показателей сформированности навыков пересказа.

Выводы по главе 3

По итогам выполненного исследования в третьей главе данной работы можно сформулировать следующие выводы:

1. На основании анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами определены организационные условия организации проектной деятельности с дошкольниками, разработано содержание логопедической работы по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов и программно-методическое обеспечение к данному содержанию логопедической работы.

2. В структуру формирующего этапа исследовательской работы по развитию навыка пересказа естественно-научных текстов у старших дошкольников с ОНР вошли следующие направления:

– Расширение и обогащение активного и пассивного словаря детей в русле естественно-научного содержания текстов.

– Развитие навыка самостоятельного построения пересказов текстов различного типа (повествования, описания, рассуждения).

– Формирование лексического оформления собственного высказывания при составлении пересказа.

– Формирование грамматического оформления собственного высказывания при составлении пересказа.

3. Полученные результаты контрольного этапа исследования позволили определить наличие положительной динамики в отношении повышения уровня сформированности навыка пересказа естественно-научных текстов у старших дошкольников с ОНР 3 уровня. Дошкольники стали лучше представлять логику высказывания, успешнее использовали лексико-грамматические средства для оформления текста. Тем не менее, следует отметить, что на контрольном этапе исследования все еще наиболее выраженным остается средний уровень при выполнении пересказа естественно-научных текстов, что указывает на необходимость увеличения

длительности формирующего этапа исследования минимум до одного года.

4.Разноплановая познавательно-исследовательская и творческая деятельность в проектах, ориентация на успех, поощрение деятельности детей в рамках выполнения конкретных задач, а также знание особенностей развития психических процессов у детей данной категории, создает достаточно прочную базу для улучшения показателей навыков пересказа естественно-научных текстов у детей с общим недоразвитием речи в процессе проектной деятельности, что доказано экспериментально, следовательно, выдвинутая нами гипотеза исследования подтверждена.

Заключение

В ходе решения первой задачи мы проанализировали психолого-педагогическую, лингвистическую и логопедическую литературу.

Дети с общим недоразвитием речи не в полной мере владеют связной монологической речью. Они испытывают значительные трудности в программировании связного высказывания, в синтезировании отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания.

С целью развития навыков пересказа у детей с ОНР необходимо придерживаться существующих методик, разработанных на основе проведения специальных исследований (методики В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Т. А. Ткаченко и др.). Формирование умений и навыков монологической речи требует обязательного развития таких ее качеств, как связность и целостность, которые тесно связаны между собой и характеризуются коммуникативной направленностью, логикой изложения, структурой, а также определенной организацией языковых средств.

Важное место в формировании навыков пересказа занимает проектная деятельность, которая предполагает реализацию разнообразных типов проектов. В ходе проектной работы у детей формируется самостоятельность и ответственность за результаты своего труда. Они получают мотивацию к познанию окружающего мира в различных видах деятельности, у них формируется познавательный интерес.

Основной аспект внимания современных исследований обращен к процессу формирования навыков пересказа художественных текстов, а на этапе поступления в школу у дошкольников должны быть сформированы и навыки пересказа естественно-научных текстов. Естественно-научные тексты характеризуются следующими особенностями: в них гораздо меньше используются средства художественной выразительности; у них отсутствует лирический герой, а повествование является максимально абстрактным и

обобщенным; они содержат термины, требующие определенного уровня осведомленности об окружающем мире; в них отсутствует сюжет и, соответственно, динамика его развития. На первый план в таких текстах выходят навыки рассуждения, что для детей с общим недоразвитием речи является существенным препятствием. Анализ литературы показал, что данный аспект недостаточно освещен в современной литературе.

С целью выявления особенностей и уровней сформированности навыков пересказа естественно-научных текстов у дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня был проведен констатирующий эксперимент.

Исследование проводилось на базе двух дошкольных учреждений г. Красноярска в период 01.03.2021 – 15.03.2021г.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две группы: экспериментальная (20 дошкольников с общим недоразвитием речи) и контрольная (10 дошкольников с условной нормой речевого развития). Получены следующие результаты:

1. Результаты пересказов художественных текстов в экспериментальной группе были представлены следующим образом: 35% на уровне ниже среднего, на низком – 56,7%, на среднем – 8,3%; в контрольной группе: средний уровень – 46,6%, ниже среднего – 26,6%, выше среднего – 26,6%;

- результаты пересказов естественно-научных текстов в экспериментальной группе были представлены следующим образом: 16,6% на уровне ниже среднего, на низком – 65,6%, на среднем – 17,8%; в контрольной группе: средний уровень – 60%, ниже среднего – 27%, выше среднего – 13%;

2. В обеих группах наблюдается следующая тенденция по типам рассказов: дошкольники легче справляются с пересказами повествовательных текстов, хуже с описательными и испытывают трудности при пересказе текстов рассуждений.

3. Результаты сравнения исследуемых критериев показали, что у дошкольников экспериментальной группы наиболее страдает критерий

смысловой адекватности и самостоятельности, а также критерий возможности построения текста, лексическое и грамматическое оформление высказывания.

Сравнение результатов констатирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах говорит о качественном своеобразии речи детей с общим недоразвитием речи III уровня: при составлении пересказа дети наиболее часто употребляли существительные и глаголы, редко прилагательные; наблюдались пропуски предлогов. В процессе представления пересказа дошкольники сталкивались с грамматическими трудностями оформления пересказа, с реализацией смысловой адекватности и лексического оформления, а также часто практически не были способны самостоятельно построить текст. Ситуация с данными параметрами исследования в контрольной группе относительно благоприятная.

На основании анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами определены организационные условия организации проектной деятельности с дошкольниками, разработано содержание логопедической работы по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов и программно-методическое обеспечение к данному содержанию.

Для проведения формирующего эксперимента были сформированы две группы из числа дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня констатирующего эксперимента: экспериментальная (10 дошкольников) и контрольная (10 дошкольников).

В структуру формирующего этапа исследовательской работы по развитию навыка пересказа естественно-научных текстов у старших дошкольников с ОНР вошли следующие направления:

- Расширение и обогащение активного и пассивного словаря детей в русле естественно-научного содержания текстов.
- Развитие навыка самостоятельного построения пересказов текстов различного типа (повествования, описания, рассуждения).
- Формирование лексического оформления собственного высказывания

при составлении пересказа.

– Формирование грамматического оформления собственного высказывания при составлении пересказа.

Полученные результаты контрольного этапа исследования позволили определить наличие положительной динамики в отношении повышения уровня сформированности навыка пересказа естественно-научных текстов у старших дошкольников с ОНР 3 уровня. Дошкольники стали лучше представлять логику высказывания, успешнее использовали лексико-грамматические средства для оформления текста.

Разноплановая познавательно-исследовательская и творческая деятельность в проектах, ориентация на успех, поощрение деятельности детей в рамках выполнения конкретных задач, а также знание особенностей развития психических процессов у детей данной категории, создает достаточно прочную базу для улучшения показателей навыков пересказа естественно-научных текстов у детей с общим недоразвитием речи в процессе проектной деятельности, что доказано экспериментально, следовательно, выдвинутая нами гипотеза исследования подтверждена.

Таким образом, поставленные задачи нашей работы реализованы, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена. В качестве дальнейшей перспективы предполагается разработка содержания логопедической работы по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов и программно-методического обеспечения к данному содержанию на более длительный период.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: учебное пособие / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. - М. : Академия, 2000. - 400 с.
2. Бадалян, Н. Р. Особенности развития монологической речи современных старших дошкольников [Текст] / Н. Р. Бадалян // Молодой ученый. - 2018. - № 17 (203). - С. 271-273.
3. Белова-Давид, Р. А. Причины недоразвития импрессивной и экспрессивной речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Р. А. Белова-Давид; Нарушение речи у дошкольников. - М.: Просвещение, 1972. С. 67-83.
4. Бизикова, О. А. Развитие монологической речи у дошкольников: Учебное пособие [Текст] / О. А. Бизикова. - Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. - 235 с.
5. Бочарова, Е. Н. Использование метода проекта в коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда ДОО / Е. Н. Бочарова, И. А. Дубяга. — [Текст]: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2016. — № 3 (6). — С. 151-153. — URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/41/1137/> (дата обращения: 12.11.2021)
6. Величук, А. П. и др. Методика развития речи в начальной школе [Текст]: пособие для учителя/ А. П. Величук. - М. : Просвещение, 1982. - 197 с.
7. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии [Текст] / Т. Г. Визель. - М. : Академия, 2005. - 390 с.
8. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст]: учебник для студентов вузов / Л. С. Волкова. - СПб. : Детство-Пресс, 2010. - 352 с.
9. Володина, В. С. Альбом по развитию речи [Текст] / В. С. Володина. - М. : Гном и Д, 2005. – 160 с.
10. Воробьева, В. К. Формирование связной речи с моторной алалией [Текст] / В. К. Воробьева. - М. : Сфера, 2009. - 288 с.

11. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. - М. : АСТ, 2011. - 640 с.
12. Гак, В. Г. О семантической организации повествовательного текста [Текст] / В. Г. Гак // Педагогика. - 1986. - №6. – С. 59-63.
13. Гаркуша, Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушением речи [Текст] / Ю. Ф. Гаркуша, В. Ю. Секачев. - М. : Академия, 2002. – 280 с.
14. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. - М. : Детство-Пресс, 2007. - 480 с.
15. Глухов, В. П. Формирование связной речи у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / В. П. Глухов. - М.: АРКТИ, 2014. - 312 с.
16. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст]: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. - М. : АСТ : Астрель, 2015. - 351 с.
17. Грибова, О. Е. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / О. Е. Грибова, Т. П. Бессонова. - М. : Сфера, 1992. – 190 с.
18. Давыдов, В. В. Психологический словарь [Текст] / В. В. Давыдов, А. В. Запорожец. - М. : Знание, 1983. – 760 с.
19. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] / Л. Н. Ефименкова // Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. - 2000. - № 4 (48). - С. 182-188.
20. Ефремова, О. В. Развитие связной описательной речи у детей дошкольного возраста [Текст] / О. В. Ефремова, Л. Г. Шадрина // Вектор науки ТГУ. - 2016. - № 2 (25). - С. 43-47.
21. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации [Текст] / Н. И. Жинкин. - М. : Знание, 1967. – 280 с.
22. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М., Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Аспект - С, 2004. – 319 с.

23. Зарубина, Н. Д. Методика обучения связной речи [Текст] / Н. Д. Зарубина. - М. : Просвещение, 1977. – 200 с.
24. Зимняя, И. А. Психология обучения устной речи в школе [Текст] / И. А. Зимняя. - М.: Просвещение, 2002. - 210 с.
25. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Академия, 2001. – 351 с.
26. Киселева, Л. С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: Пособие для руководителей и практических работников ДООУ. [Текст] / Л. С.Киселева, Т. А. Данилина, Т. С. Лагода, М. Б.Зуйкова. - М. : АРКТИ, 2006. - 96 с.
27. Лебедева Л.В., Козина И.В., Кулакова Т.В., Антохина Н.В., Павлова Т.С., Львова Т.В., Прокопова СП., Журавлева Н.Н., Чернышева И.Н. Конспекты занятий по обучению детей пересказу с использованием опорных схем. Старшая группа. [Текст]: Учебно-методическое пособие- М.: Центр педагогического образования, 2008. — 80 с.
28. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. - М. : Просвещение, 1969. - 485 с.
29. Лифанова Т.М., Соломина Е.Н. Педагогические технологии коррекции недостатков природоведческой лексики учащихся с нарушениями интеллектуального развития // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. Глава в монографии. М.: Спутник, 2014. С. 170–192
30. Логинова, В. Н. Дошкольная педагогика [Текст] / В. Н. Логинова, В. Н., П. Г.Саморукова. - М. : Просвещение, 1983. – 310 с.
31. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека [Текст] / А. Р. Лурия. - М. : Знание, 1969. – 402 с.
32. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия. - М. : Е-Медиа, 2012. - 320 с.
33. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания русского языка [Текст] / М. В. Ляховицкий. - М. : Сфера, 2003. – 300 с.

34. Львов, М. Р. Основы теории речи [Текст] / М. Р. Львов. – СПб.: Речь, 2000. – 350 с.
35. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика [Текст] / Е. М. Мастюкова. - М. : АСТ, 1997. – 209 с.
36. Методы обследования речи детей [Текст]: пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. Г. В. Чиркиной. - М. : АКТИ, 2003. - 240 с.
37. Миролубов, А. А. Общая методика обучения описательной речи в средней школе [Текст] / А. А. Миролубов, И. В. Рахманов, В. С. Цейтлин. - М.: Просвещение, 2003. – 240 с.
38. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях [Текст] / С. А. Миронова. - М. : Сфера, 1991. – 241 с.
39. Оберемок, С. М. Общие основы проектирования: Материалы к обучающему курсу [Текст] / С. М. Оберемок. - Новосибирск: НИПКиПРО, 2004. - 48 с.
40. Овсянникова, С. А. Изучение связной монологической речи у детей дошкольного возраста [Текст] / С. А. Овсянникова // Специальное образование. - 2015. - № 1. - С. 225-228.
41. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения правильному общению [Текст] / Е. И. Пассов. - М. : ТЦ Сфера, 2002. - 180 с.
42. Пальмер, Г. Устный метод обучения русскому языку [Текст] / Г. Пальмер. - М. : Владос, 2003. - 170 с.
43. Пищагина, Н. А. Использование метода проектов в логопедической работе / Н. А. Пищагина. — [Текст]: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). — Т. 0. — Уфа : Лето, 2013. — С. 151-153. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4335/> (дата обращения: 12.11.2021)
44. Приходько, Е. В. Технологии обучения пересказу старших дошкольников [Текст] / Е. В. Приходько // Молодой ученый. - 2017. - № 3.1 (137.1). - С. 59-60.

45. Репина, З. А. Уроки логопедии [Текст] / З. А. Репина, В. И. Буйко. - Екатеринбург: Аспект - С, 2000. - 240 с.
46. Рогова, Г. В. Методика обучения описательной речи на начальном этапе в средней школе [Текст] / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. - СПб. : Детство-пресс, 2005. - 196 с.
47. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - СПб. : Питер, 2019. - 1096 с.
48. Сагадеева, А. А. Метод проектов в ДОУ как инновационная педагогическая технология [Текст] / А. А. Сагадеева // Педагогика: традиции и инновации: материалы I Междунар. науч. конф.; г. Челябинск; октябрь 2011 г. - Челябинск : Два комсомольца, 2011. С. 94-96.
49. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст]: пособие для воспитателя детского сада / Ф. А. Сохин. - М.: Просвещение, 1979. - 223 с.
50. Смирнова, М. Н. Фридрих Фребель [Текст] / М. Н. Смирнова // Дошкольное воспитание. - 2006. - № 6. - С. 66-70.
51. Стребелева, Е. А., Венгер А. Л., Екжанова Е. А. Специальная дошкольная педагогика [Текст] / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова. - М. : Академия, 2002. – 300 с.
52. Стребелева, Е. Н. игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями [Текст] / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина. – М. : АСТ, 2006. – 244 с.
53. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей [Текст] / Е. И. Тихеева; под ред. Ф. А. Сохина. - М.: Просвещение, 2005. - 159 с.
54. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи [Текст] / Т. А. Ткаченко. - М. : Гном и Д, 2001. - 19 с.
55. Ткаченко, Т. А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинкам [Текст] / Т. А. Ткаченко. – Москва: ТЦ Сфера, 2018. – 48 с.
56. Ушакова, Т. Н. Принципы развития ранней детской речи [Текст] / О. С. Ушакова // Дефектология. - 2004. - №5. - С. 4-15.

57. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст]: учебно-методическое пособие / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. - М. : Владос, 2004. - 288 с.
58. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Л. П. Федоренко. - М. : Просвещение, 1977. - 246 с.
59. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольника [Текст] / Т. Б. Филичева, А. В. Соболева. - Екатеринбург: Аспект-С, 1997. - 264 с.
60. Шило Т. Б. Особенности создания исследовательского проекта в начальной школе // Издательство Молодой ученый, 2020. – С. 58-69. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-issledovatel'skih-umeniy-u-mladshih-shkolnikov-v-proektnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 01.11.2021)
61. Шкурат В. В. Детско-родительский проект как средство развития речи и познавательных способностей дошкольников.// Логопед.2007.-№ 6. –с.80 - 83
62. Шорохова, О. А. Зависимость развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста от особенностей вариативного обучения пересказыванию [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. А. Шорохова. - Комсомольск-на-Амуре, 2001.- 194 с.
63. Шпакович Е.Л. Сенсорная книга, как средство преодоления речевых нарушений детей с ОНР [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2019 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2019. – С. 72-75. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/67/3373/> (дата обращения: 01.11.2021)
64. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении (дата обращения: 25.10.2021) пособие. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. - 144с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=363976> (дата обращения: 04.11.2021)
65. Abrya, T, Latham, S, Bassok, D & LoCasaleCrouch, J 2018, Preschool and kindergarten teachers' beliefs about early school competencies: Misalignment

- matters for kindergarten adjustment, *Early Childhood Research Quarterly*, 31, pp. 78–88 URL: <https://daneshyari.com/article/preview/353698.pdf>
66. Catts, HW, Nielsen, DC, Bridges, MS, Liu, YS, & Bontempo, DE 2018, Early identification of reading disabilities within an RTI framework, *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 281-97 URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Early-Identification-of-Reading-Disabilities-Within-Catts-Nielsen/d0077ca2ecdcd32129f3d9e229cc0bfa5488e92>
67. Cunningham, AJ & Carroll, JM 2018, Early predictors of phonological and morphological awareness and the link with reading: Evidence from children with different patterns of early deficit, *Applied Psycholinguistics*, 36, pp. 509-531 URL: https://www.researchgate.net/publication/290181543_Early_predictors_of_phonological_and_morphological_awareness_and_the_link_with_reading_Evidence_from_children_with_different_patterns_of_early_deficit
68. Dressier W. Towards a Semantic Deep Structure of Discourse Grammar Papers from the Sixth Regional Meeting of the Chicago linguistic Society, 1970. P. 244.
69. Shipley, KG & McAfee, JG 2015, *Assessment in speech-language pathology: A resource manual*, 5th ed., Cengage Learning, Boston, MA URL: <https://www.slideshare.net/nytugode62930/2018-assessment-in-speechlanguage-pathology-pdf-a-resource-manual-includes-premium-web-site-2semester-printed-access-card-by-kenneth-g-shipley-cengage-learning>
70. Thomson, S, Challenges for Australian education. *Research developments*, 25, Art. 2017, 2-6, p.5. URL: <http://research.acer.edu.au/resdev/> vol25/iss25/