

**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  
Кафедра специальной психологии

Демченко Анна Владимировна

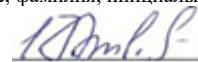
**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО**  
**ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование  
Направленность (профиль) образовательной программы Психология и педагогика  
специального и инклюзивного образования

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой  
д-р мед. наук, профессор С.Н. Шилов  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)



\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Руководитель  
канд. мед. наук, В.Ю. Потылицина  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)



\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Обучающийся:  
Демченко А. В.  
(фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Дата защиты \_\_\_\_\_

Красноярск 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	6
1.1 Образная речь: понятие, виды, условия развития.....	6
1.2 Особенности развития речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	10
1.3 Методы развития речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	21
Выводы по первой главе.....	32
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	34
2.1 Общая характеристика организации и методов исследования.....	34
2.2 Анализ результатов исследования особенностей развития речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	39
Выводы по второй главе.....	54
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	55
3.1 Научно-теоретические и методологические подходы к коррекции развития речи у дошкольников с задержкой психического развития.....	55
3.2 Рекомендации по выбору программы коррекции.....	61
Выводы по третьей главе.....	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	68
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	71
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	78

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы.** Современный мир характеризуется не только постоянно развивающейся наукой и техникой, но и неуклонным увеличением количества детей с отклонениями в развитии. Часто встречающимся отклонением в развитии у детей является задержка психического развития.

Общие сведения о причинах возникновения, различных уровнях задержки психического развития (ЗПР) и их проявлениях, о специфике речевой и познавательной деятельности, об особенностях сформированности у данной категории дошкольников связной речи раскрыты в исследованиях В.К. Воробьевой, И.Н. Евтушенко, В.П. Глухова, Т.А. Ткаченко, Д.Н. Чернова, Т.А. Сидорчук, С.В. Лелюх и других.

Все они отмечают, что у детей с задержкой психического развития имеются трудности в развитии связной речи, что, в свою очередь, не обеспечивает полноценный процесс общения, а значит, и не способствует развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствует овладению знаниями.

Значительные нарушения, как смыслового программирования, так и языкового оформления связных высказываний у дошкольников с задержкой психического развития обусловлены и недостаточным уровнем сформированности произносительной, лексико-грамматической и смысловой сторон речи, и отклонениями в развитии у них ведущих психических процессов (мышления, внимания, восприятия, памяти, воображения).

В то же время овладение умением полно, связно, последовательно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни играет важную роль в развитии ребёнка, обеспечивает возможности для общения с взрослыми и детьми, усвоения основ наук, формирования личностных качеств.

Вопросы формирования связной речи у детей с нормальным речевым развитием в целом в теории и практике изучены.

Однако и сегодня имеющиеся в специальной литературе сведения не в полной мере позволяют получить всестороннюю оценку речевых способностей детей с задержкой психического развития в разных формах речевых высказываний.

Кроме того, содержание работы педагога-психолога с детьми с задержкой психического развития с несформированной связной речью, в частности, по разделу Формирование связной речи, недостаточно полно и подробно проработано в методическом плане. Все это позволяет считать проблему поиска и научного обоснования методического содержания работы по изучению и формированию связной речи у дошкольников с задержкой психического развития актуальной, теоретически и практически значимой.

**Цель исследования** – проанализировать особенности развития речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях дошкольной образовательной организации.

**Объектом исследования:** связная речь детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Предмет исследования:** особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Проблема исследования:** выявление особенностей развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, определение оптимальных путей коррекционной работы с применением различных технологий по формированию связной речи у таких детей.

**Гипотеза исследования.**

У дошкольников с задержкой психического развития будут наблюдаться количественные и качественные особенности развития речи. Повышению уровня развития связной речи у детей дошкольного возраста с

задержкой психического развития будет способствовать комплексное использование различных развивающих связную речь технологий.

**Задачи исследования:**

- провести анализ литературы по проблеме исследования;
- проанализировать состояние развития речи у детей старшего дошкольного возраста у детей с задержкой психического развития;
- предложить методические рекомендации для педагогов-психологов по развитию речи у детей старшего дошкольного возраста у детей с задержкой психического развития.

**Методы исследования:** в процессе работы использовались следующие методы и методики работы:

1) анализ и синтез психологической, педагогической и методической литературы по теме исследования, анализ нормативных документов;

2) эмпирические (тестирование, констатирующий эксперимент);

Для диагностики результатов эксперимента использовалась методика бальной оценки (Н.С. Жукова) исследования уровня связной речи детей 5-6 лет (использовались серии заданий), которые включали:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;
- составление предложения по трем картинкам, связанным тематически;
- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;
- сочинение рассказа на основе личного опыта,
- составление рассказа-описания.

**Структура выпускной квалификационной работы.** Данная работа состоит из введения, трех глав, составляющих основную часть, заключения и списка использованных источников, а также приложений.

## **ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **1.1 Образная речь: понятие, виды, условия развития**

Характеристика образной речи и ее особенностей содержится в работах современной психологической, лингвистической и психолингвистической литературы (Лазарева, Т.А., Л.С. Выготский, М. В. Ладыженская, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, О.А. Нечаева, А.В. Текучев, Т.А. Щербакова и др.).

Образность речи рассматривается в контексте связности как одной из основных характеристик речи. Связная речь, с точки зрения лингвистики, это развернутое, смысловое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее взаимопонимание и общение. По мнению С.Л. Рубинштейна, связной называют такую речь, которая может быть понятна на основе ее собственного предметного содержания [38]

«Символичность или образность слова равняется его поэтичности и, следовательно, основой художественного переживания становится образность, а общим его характером делаются обычные свойства интеллектуального и познавательного процесса» (Л. С. Выготский) [13]. Образность речи изучали такие лингвисты, как Л.В. Щерба, В. В. Виноградов, Л.А. Булаховский, Г.О. Винокур, Б.В. Томашевский [29].

Н.В. Гавриш отмечает: «Анализ различных толкований понятия "образная речь" в работе по теории художественной речи показывает, что многие исследователи определяют образную речь как речь выразительную, красочную, экспрессивную, яркую [15].

У некоторых авторов образность речи выступает синонимом таких выражений как «языковое богатство», «красочность языка», «яркость изложения» и т.п. Представляющих собой скорее выражение эмоций, возникших при чтении художественного текста, чем результат его анализа, в этом случае образность рассматривается как одно из качеств художественной речи (Б.Н. Головин, В. Голуб, В.Г. Костомаров, Д.Э. Розенталь и др.) [29].

Образность речи, по мнению А.И. Ефимова, предполагает не только ее экспрессивность, но и картинность, красочность, наглядность. Речь становится образной и в тех случаях, когда она воссоздает облик самого говорящего. Образность является одним из средств порождения сопереживания. Конкретная чувственность, присущая всякому образу, - является источником эмоциональности [19].

Образными средствами художественной речи являются тропы (изменения основного значения слова, перенос одного названия на другой предмет) и фигуры, которые усиливают впечатление от чего-либо, делая его ярким, выразительным, наглядным и подчеркнутым.

Троп — оборот речи, слово или выражение в котором употреблено в переносном значении в целях достижения большей художественной выразительности. В основе тропа лежит сопоставление двух понятий, которые представляются нашему сознанию близкими в каком-либо отношении. Наиболее распространенные виды тропов: аллегория, гипербола, антонимы, ирония, метафора, литота, метонимия, многозначность, олицетворение, омонимы, синекдоха, перифраза, эмоциональная лексика, синонимы, сравнение, эпитет [25].

В широком понимании к фигурам относят любые языковые средства, придающие речи образность. Условно их делят на семантические (антитеза, градация) и синтаксические (анафора, инверсия, умолчание, риторический вопрос). Речь делается образнее не только благодаря использованию различных тропов, но и благодаря отбору глаголов и существительных, которые помогают нам наиболее точно вызвать представление об

описываемом состоянии и действии. Важен также подбор образных определений и умений, с помощью которых, создается речевой рисунок [26].

Наиболее распространенное образное средство - эпитет, которое чаще всего используется в речи. Эпитетом имя прилагательное становится тогда, когда оно является эмоционально-выразительным развитием образной мысли. Как раз дошкольники, при рассматривании и описании пейзажных картин используют именно это средство художественной выразительности чаще других.

Сравнение занимает промежуточное положение между фигурами и тропами. Образная сущность сравнений состоит в том, что сопоставляются два или несколько названных словами качеств, предметов, действий, явлений, имеющих близкие или одинаковые признаки.

Сравнение помогает раскрыть суть весьма сложных вещей через неожиданное сопоставление. Отрицательные сравнения, являются особым видом сравнения. Для сравнения используют гиперболу, тогда объективному явлению с целью подчеркивания каких-то особенностей и качеств, противопоставляется его преувеличенное представление. Когда перенос базируется на сравнении выраженных существенных черт у объекта, дети легко воспроизводят образ.

В числе языковых средств выражения образов основное место занимает метафора - семантическое явление, обусловленное наслоением на прямое значение слова добавочного смысла под влиянием контекста, добавочный смысл становится преобладающим, доминирующим, а прямое значение теряет свою роль, оставаясь лишь ориентиром для ассоциаций.

Современная филология различает два типа метафор:

а) общеязыковые, где переносное значение слов сближается с вторичным номинативным (дождь идет, солнце встает);

б) речевые, индивидуально-авторские с яркой образностью и выразительностью.



Распространены метафоры, в которых особенности явлений природы, предметов и отвлеченных понятий уподобляются свойствам живого существа олицетворения.

Аллегория является законченным развитием метафоры в особое композиционное построение - это такое воспроизведение жизни, в котором все изображение имеет не прямое, а переносное значение.

Синонимические средства украшают и обогащают словесно-художественное изображение, предоставляют богатые возможности для речевого творчества, позволяют выбрать нужное слово из синонимического ряда и тем самым достигнуть точности выражения.

Развитие образности речи предполагает овладение языковыми нормами (фонетическими, лексическими, грамматическими) и совершенствование выразительных средств языка [50].

Составными частями образности речи являются:

а) Выразительность речи - умение отбирать языковые средства в соответствии с условиями и задачей общения.

в) Лексическая сторона речи - работа над смыслом слова с целью научить ребенка употребить точное по смыслу и выразительное слово или словосочетание в соответствии с контекстом высказывания.

в) Грамматический аспект - обучение ребенка использованию разнообразных стилистических средств (построение разных типов предложений, порядок слов, уместное применение различных частей речи и т.д.) для развития умения оформлять свое высказывание грамматически правильно и одновременно выразительно.

г) Фонетическая сторона - включает в себя звуковое оформление текста (дикцию, темп речи, интонационную выразительность и так далее) [51].

В современной науке используется термин «изобразительно выразительные средства языка». Иногда понятия «образность» и «выразительность» рассматриваются как синонимы. Исследователи так разграничивают эти понятия. Слово «выразительность» сближается при

толковании и употреблении со словами «изобразительность», «образность». Наличие изобразительных средств способствует выразительности речи и представляет собой, в первую очередь, лексические и грамматические средства с чувственно-конкретным значением.

Таким образом, образность речи - сложное, многогранное понятие. Ребенок дошкольного возраста способен овладеть умением использовать в своей речи образные средства и выражения, адекватно подбирать средства выразительности в связной речи.

## **1.2 Особенности развития речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Увеличение числа детей, страдающих речевыми расстройствами, а также сложность самой структуры речевой патологии и полиморфность её проявлений являются весомым аргументом для продолжения изучения детей с различными нарушениями речи. Среди различных речевых патологий общее недоразвитие речи занимает лидирующую позицию по распространенности этого диагноза у детей. При этом данное расстройство речи может быть, как самостоятельным нарушением, так и наблюдаться при более сложных нарушениях, таких как алалия, афазия, ринолалия, дизартрия.

Этиология общего недоразвития речи разнообразна и может быть обусловлена, как наследственной предрасположенностью, так и социальной средой. Неблагоприятные воздействия в течение внутриутробного периода развития, в период родов и в первые годы жизни ребенка часто сказываются на речевом развитии ребенка.

К экзогенным причинам антенатального периода относят хронические, и инфекционные заболевания матери, отравления, токсикозы, недостаток питания во время беременности, резус конфликт родителей, травмы, гипоксия плода и т.п. В натальный период опасность вызывают родовые травмы, асфиксия, инфицирование. А в постнатальный период –

инфекционные болезни, заболевания центральной нервной системы, черепно-мозговые травмы, отравления лекарственными препаратами, табаком, алкоголем, наркотиками [62].

В результате действия комплекса повреждающих факторов различного периода, наступает поражение головного мозга на разных уровнях, что напрямую отражается на становлении и развитии речи.

По своему клиническому составу ОНР объединяет разных детей. Опираясь на исследования Е.М. Мастюковой [37], можно выделить три большие группы:

1) неосложненная форма общего недоразвития речи, в этом случае отсутствует поражение центральной нервной системы. Для этой формы характерна минимальная мозговая дисфункция: недостаточная регуляция мышечного тонуса, неточность моторных дифференцировок, эмоционально-волевая незрелость, слабая регуляция произвольной деятельности и т.д.;

2) осложненная форма общего недоразвития речи выражается сочетанием речевого дефекта с рядом неврологических и психопатологических синдромов, таких как цереброастенический и неврозоподобный синдромы, синдром повышенного черепного давления, синдромы двигательных расстройств и пр. Дети этой группы отличаются низкой работоспособностью, снижением познавательной деятельности, нарушением отдельных видов гнозиса и праксиса, ведущих к моторной неловкости [32].

3) грубое и стойкое недоразвитие речи развивается в случае органического поражения речевых зон коры головного мозга. Например, к этой группе относят детей с моторной алалией. По данным клинических и энцефалографических исследований видно, что у детей с моторной алалией имеются не только локальные поражения коры головного мозга, но и поражение подкорковых структур мозга.

Ж.В. Антипова с соавторами [3] считает ведущими причинами развития ЗПР неблагоприятное воздействие речевой среды, ошибки

воспитания, недостаток общения, то есть постнатальные факторы. Также, возможными причинами могут являться: дефицит общения с другими детьми и взрослыми; ограниченность коммуникаций у детей, воспитывающихся в детских домах и интернатах; неблагоприятные социальные условия; билингвизм.

По данным Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой [37], психическая депривация на этапе активного формирования речи также ведет к задержке в ее развитии. При сочетании этих факторов, с нерезко выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы или с наследственной предрасположенностью, патология приобретает более стойкий характер, принимая форму общего недоразвития речи.[37].

Таким образом, обобщая, можно выделить следующие факторы, способствующие возникновению речевых нарушений у детей:

- 1) отрицательные экзогенные (внешние) факторы;
- 2) отрицательные эндогенные (внутренние) факторы;
- 3) внешние условия окружающей среды.

А наиболее часто речевые расстройства могут наблюдаться у детей, перенесших воздействие различных неблагоприятных факторов в течение пренатального, натального и раннего постнатального периодов развития.

Р.Е. Левина [31] в рамках своего психолого-педагогического подхода выделила три уровня развития речи.

- 1 уровень – «отсутствие общеупотребительной речи»;
- 2 уровень – «начатки общеупотребительной речи»;
- 3 уровень – для детей данной категории характерна развернутая фразовая речь с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики.

Т.Б. Филичева [61] выделила 4 уровень речевого недоразвития, который характеризуется остаточными явлениями недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов речи.

Для первого уровня речевого развития характерно полное или почти полное отсутствие речи. Скучный активный словарь порой состоит из

отдельных звукокомплексов, сопровождаемых жестами и мимикой. У детей грубо нарушено понимание речи, присутствует явление полисемантизма (одни и те же слова обозначают разные по своей сути предметы), происходит замена названия предмета названием действия и наоборот. Их речь мало понятна окружающим. Это ведет к нарушению коммуникации, усложняет процесс передачи и восприятия информации, тормозит развитие высших психических функций.

Второй уровень речевого развития объединяет детей с начатками общеупотребительной речи. Появляются двух-, трех-, а иногда четырехсловные предложения с нарушением грамматической структуры. Расширяется объем словаря и понимание речи. Появляется активность в общении, развивается коммуникативная деятельность детей. Начинается период использования частотных категорий («я буду пи моко» – я буду пить молоко, «я игаю масина» – я играю машиной, «зйика пыгает» – заяка прыгает), формируется правильность произношения звуков (второму уровню свойственно шесть видов нарушений звукопроизношения), воспроизведение слов разной слоговой структуры [61].

Затруднено усвоение слов, обозначающих признаки предметов, обобщающих понятий, антонимов, синонимов, слов со сложной слоговой структурой.

Характерны ошибки при понимании и назывании частей тела («стопа – нога», «локоть – рука») и предметов («матрас – кровать», «ножка – стол»). Эти отклонения сопровождаются нарушением фонетического восприятия.

На этом этапе необходимо развивать коммуникативные способности детей, создавать различные ситуации речевого общения в группе во всех видах детской деятельности, побуждать детей выражать свое мнение по поводу различных объектов, явлений, действий. Очень важно создавать комфортную, доброжелательную обстановку, вызывать у детей желание действовать сообща.

Р.Е. Левина [31] указывала на то, что особенностью третьего уровня речевого развития является присутствие развернутой фразовой речи без грубых лексико-грамматических и фонетико-фонематических отклонений. Словарный запас расширяется за счет всех частей речи. Совершенствуются процесс понимания речи, навыки словообразования и словоизменения. Улучшается произносительная сторона речи, усложняется слоговая структура слов (пяти слоговая сложность).

В высказываниях детей присутствуют сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Последние могут сопровождаться пропусками главных или второстепенных членов. Устойчивый аграмматизм проявляется в употреблении предлогов (картина упала и стены – картина упала со стены), согласовании прилагательных с существительными разного рода, образовании прилагательных от существительных, использовании приставочных глаголов.

Детями допускаются лексические ошибки, связанные с мало употребляемыми словами («воротник – рубашка», «помпон – шапка»). У них возникают трудности в составлении рассказа по картинке, в ведении диалога. В процессе общения со сверстниками они не могут формулировать свои мысли и передавать их с помощью вербальных средств общения.

У детей часто возникает страх и смущение перед вербальным контактом с окружающими, значительные трудности в организации своего речевого поведения. Несовершенство коммуникативных умений, в свою очередь, негативно влияет на формирование личности и поведение детей данного речевого уровня.

По данным Т.Б. Филичевой [61] для четвертого уровня речевого развития присуще фразовая речь, производящая благоприятное впечатление, с незначительными нарушениями всех компонентов языковой системы. Дети способны поддержать беседы, вести диалоги, используя предложения различной структурной сложности.

Употребляют в своих высказываниях все части речи, стандартно используемые грамматические конструкции, слова различной слоговой структуры и звуковой наполняемости. Сформированные фонемы родного языка не всегда доведены до автоматизма. Характерные ошибки допускаются в употреблении названий частей предметов (бисер – бусы, стебель, лист, бутон – цветок), дети называют сам предмет, затрудняются в подборе синонимов и антонимов.

Отмечается замена и смешение похожих по звучанию фонем, семантически близких действий, допускаются ошибки в употреблении признаков предметов (продукты питания, профессии и др.), приставочных глаголов, уменьшительно-ласкательных существительных. Они не всегда могут перенести свои навыки с усвоенных грамматических категорий на аналогичные другие категории.

Придя в школу, такие дети часто испытывают трудности в обучении, становятся отстающими по многим дисциплинам, не чувствуют себя успешными детьми. В свою очередь, это отражается на коммуникационном общении со сверстниками и взрослыми людьми.

Дети с ЗПР отстают от нормы, но в отличие от детей первых трех уровней, в своем коммуникативном общении более осознанно способны выбирать средства коммуникации, сформированные в процессе обучения, которые соответствуют желаемой цели, задаче, сути общения и результату. Положительный опыт, полученный в каждой конкретной ситуации речевого общения, ребенок анализирует, повышается качество планирования и контроля своих коммуникативных действий.

Таким образом, обобщая четыре уровня развития речи, можно сказать, что для всех детей с ЗПР характерно позднее возникновение экспрессивной речи, ограниченность словарного запаса, четко выраженный аграмматизм, наличие дефектов произношения и различения звуков, специфическое нарушения слоговой структуры слов, затруднено словоизменение и

словообразование, не развита связная речь. Эти дефекты носят стойкий системный характер.

Так как в нашем экспериментальном исследовании участвуют дети с ОНР III уровня, представим особенности нарушения связной речи у данной категории дошкольников.

Формирование связной устной речи у детей даже при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии довольно сложный процесс, но если имеет место общее недоразвитие речи, то данный процесс усложняется многократно.

Так, например, исследователи отмечают, что у некоторых детей с речевой патологией отмечаются трудности уже при определении мотива и общего смысла высказывания, то есть нарушается уже доязыковой этап порождения высказывания. М.Е. Хватцев [63] указывает на значительные расхождения детей с ЗПР между возможностями формулировать фразы и возможностями формулировать мысль в связной форме, при попытке рассказать о прочитанном, виденном или пережитом ребенок с ОНР часто обращается к мимике, жестам. Отсюда при обучении детей с общим недоразвитием речи связной речи следует обратить внимание на формирование мотивов общения, на обучение постановки цели и, что особенно важно, на развитие ориентировки в прочитанной или услышанной ситуации.

Г.В. Чиркина [62] отмечает, что при передаче содержания прослушанных рассказов, дети с ЗПР не удерживают основную смысловую схему. В процессе создания речевого сообщения отмечаются легкие «соскальзывания» на побочные ассоциации с утратой основного смысла повествования. В высказываниях наблюдается крайняя непоследовательность. При пересказе обнаруживаются неполное понимание текста, нарушение логической последовательности в передаче событий, пропуск существенных для содержания звеньев, «потеря» действующих лиц, многочисленные повторы, трудности подбора слов.



Нарушения связной речи у детей с ОНР III уровня характеризуют в своих исследованиях Е.Г. Корицкая [27] и Т.А. Шимкович [64], указывающие на трудность детей в процессе овладения последовательным, развернутым рассказыванием, и, отмечая, что увеличиваются трудности при развитии самостоятельной речи, или же тогда, когда отсутствует опора на заданный сюжет. Наибольшие трудности вызывают задания на сокращение до одной или двух фраз подробного повествования, также дети с ОНР 3 уровня с трудом выделяют главную мысль в тексте.

По мнению Корицкой Е.Г [27], дети с ЗПР испытывают трудности при творческом рассказывании, с трудом определяют замысел рассказа, не могут верно изложить последовательное развитие сюжета. Зачастую творческий рассказ такие дети превращают лишь в простое пересказывание. Со стороны анализа экспрессивной речи детей с ОНР с третьим уровнем отмечается ее роль как средства общения, если дети поддерживаются со стороны взрослых при помощи наводящего вопроса, подсказки, суждения. По мнению автора, дети редко выступают инициаторами общения, редко задают вопросы воспитателям или сверстникам, при игровых моментах их речь несвязная, не развита экспрессивная речь. Эти факторы тормозят развитие связного высказывания и речи в целом.

Богуш, А. М. [4] находит у детей с речевой патологией явно выраженные недочеты в понимании сложных речевых оборотов: дети не умеют «улавливать» содержание не только сложных, но и относительно простых текстов. Важным представляется замечание автора о том, что даже достаточный словарный запас не дает ребенку возможности самостоятельно овладеть навыком связной передачи текста.

Н.С. Жукова, Е.М, Мастюкова, Т.Б. Филичева [7] в совместном исследовании попытались дифференцированно описать нарушения повествовательной речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня. Так, по мнению авторов, при составлении рассказа по серии сюжетных картинок, такие дети с трудом определяют логическую

последовательность изложения, так как не умеют разложить картинки в нужном, верном порядке. Рассказ детей несвязный и сводится только к беспорядочному перечислению действий, предметов, изображенных на картинках.

По мнению исследователей, дети с задержкой психического развития испытывают трудности при понимании прочитанного произведения, дети не могут полностью передать события, о которых говорится в тексте, при пересказе допускают пропуски основных частей произведения, а также испытывают трудности при подборе подходящих слов.

По данным исследования В.П. Глухова [15] нарушения в развитии связной контекстной речи являются следствием недоразвития фонетико-фонематических, лексических, грамматических языковых систем. Вторичные отклонения психических процессов – низкий уровень восприятия, несосредоточенность внимания, слабо развитая память, недоразвитое воображение являются дополнительными затруднениями при овладении связной речью детей.

По мнению автора, при формировании навыка связного развернутого высказывания, от детей требуется мобилизация речевых и познавательных возможностей одновременно, при этом необходимо их постоянное совершенствование. Связная речь успешно развивается только при определенном уровне развития словаря детей и развитом грамматическом строе.

В работе Матросова, Т. А. [36] выделены следующие неправильные формы сочетания слов в предложении у детей с ЗПР:

- 1) неправильное употребление числовых, родовых, падежных окончаний существительных, прилагательных, местоимений (много ложек, копает лопата, красный шары);
- 2) неверное употребление родовых и падежных окончаний количественных числительных (нет два пуговиц);

3) неверное согласование глаголов с существительными и местоимениями (они упал, дети рисует);

4) ошибки в употреблении родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (дерево упала);

5) ошибки употребления предложно-падежных конструкций (в дому, под стола, из стакан). Все эти особенности непосредственно сказываются и на связной речи детей.

Ж.В. Антипова с соавторами [3] характеризуют речевой статус ребенка с ОНР третьего уровня, при этом отмечая своеобразие ее связности, при которой нарушена логическая последовательность, пропуск того или иного эпизода, речь ребенка зачастую застревает на второстепенных моментах, пропускается при этом основная мысль рассказа. Пересказ текста детей с речевыми нарушениями характеризуется ошибками при передачах логической последовательности событий, пропусками отдельных звеньев, «потерей» действующих лиц.

По данным исследования В.К. Воробьевой [6] определяются четыре уровня развития связного высказывания у детей с задержкой психического развития.

К I уровню автором относятся ответы, являющиеся набором высказываний, которые не объединены темой произведения, а соответствуют широкой предметно-тематической области содержания начала рассказа. Эти ответы автор называет «псевдовысказываниями», не имеющими прочности в едином замысле, и суть которых сводится к тому, что ребенок при озвучивании задания педагогом начинает искать ответы при помощи стереотипных высказываний, фраз, встречающихся ему при более ранних усвоениях лексических тем, или же встречается в обиходе. Речь детей при первом уровне развития связного высказывания характеризуется монотонностью, неэмоциональностью, персеверациями сказанного ранее, длительными паузами.

Ко II уровню В.К. Воробьевой [6] относятся такие ответы детей, мотивированные не основной темой зачина, а его второстепенными замыслами, являющимися несущественными при разворачивании сюжета рассказа. Речевое поведение таких детей более мотивировано, нежели у детей с I уровнем, отмечается их заинтересованность, эмоциональный настрой и принятие мотива достижения успеха детьми. При этом автором отмечаются большие недостатки в развитии связности высказывания: дети не готовы воспринимать речь педагога, несобранны, отмечается спешка детей при рассказе педагога и стремление начать работу, недослушав материал.

К III уровню по В.К. Воробьевой [6] относятся продолжения, в которых тема, заданная в зачине, не развивается, а только адекватно завершается. Однако отмечается минимальность этих продолжений, дети используют в речи только 1-2 предложения. Автором отмечается стремление детей включиться в задание быстро, умение выслушать педагога до конца, умение согласовывать по смыслу начало текста и его верное продолжение.

К IV уровню автором относится речевая продукция, основой которой становится замысел, ставший адекватным теме зачина. Ответы детей едины с внутренним планом изложения, дети умеют хорошо и безошибочно развивать замысел заданного сюжета. Ответы этого уровня немногочисленны, их объем незначителен.

Таким образом, по данным проведенного В.К. Воробьевой [6] исследования, дети с задержкой психического развития испытывают значительные затруднения в овладении основными видами связной монологической речи: пересказом; составлением рассказа по серии сюжетных картинок с предварительным расположением их в последовательности сюжета; составлением рассказа с опорой на заданный материал и самостоятельным узнаванием текстового сообщения.

В целом, все исследователи указывают, что у детей с задержкой психического развития отмечается не совершенность связной речи, а именно: отсутствует связность и последовательность изложения своих мыслей;

ограниченный объем набора слов и синтаксических конструкций, затруднения в программированном связном высказывании, неудачи в попытке синтезировать в одну структуру части речевого материала.

### **1.3 Методы развития речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Вопросы диагностики речевого развития детей относятся к наиболее трудным и малоизученным проблемам, поскольку речь – сложная психическая функция, подверженная многофакторным влияниям. Речь включает в себя такие функции как информирование, коммуникация, общение, познание, самовыражение. Изучая уровень овладения речью детей, мы можем получить данные не только о речевых способностях, но так же узнать о состоянии познавательной сферы дошкольника, а так же об их личностном и психическом развитии.

В итоге проведения диагностики, складывается целостная картина речевого развития ребенка, позволяющая спрогнозировать и оценить дальнейшую перспективу формирования его коммуникативной компетенции. В основу диагностики легла методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста (Безрукова О.А., Каленкова О.Н.)

Предлагаемая методика может быть использована в практической работе как самостоятельно, так и в комплексе с прочими методиками, направленными на изучение других сторон общепсихического развития ребенка.

Обследование происходит в форме диалога, проводится, как правило, индивидуально с каждым ребенком, все результаты ребенка фиксируются.

Методика состоит из четырех основных заданий, каждое задание оценивается отдельно.

**Таблица 1 - Анализ уровня развития речи при пересказе**

<b>№ п\п</b>	<b>Критерий</b>	<b>Необходимый уровень</b>
1	Понимание текста	Правильно ли ребёнок формулирует основную мысль
2	Структурирование текста	Умение последовательно и точно строить пересказ (базируется на основе сопоставления пересказа со структурой текста)
3	Лексика	Полнота использования лексики текста, замена авторских выразительных средств собственными
4	Грамматика	Правильность построения предложения, умение использовать сложные предложения
5	Плавность речи	Наличие или отсутствие подсказок педагога по ходу пересказа, необходимость повторного чтения текста

Инструкция первого задания звучит так: Послушай и ответь на вопросы. Каждый показатель оценивается отдельно. За каждый правильный ответ 1 балл, за неправильный ответ - 0 баллов. Всего можно набрать 5 баллов, что соответствует высокому уровню, 3 балла – среднему уровню, меньше 3 баллов – низкому уровню.

Затем предлагаем ребёнку картинки разложить в нужной последовательности картинки и составить по ним рассказ.

Оценка происходит так: самостоятельное выполнение задания -2 балла, Воспользовался помощью педагога-1 балл, не справился с заданием -0 баллов.

В результате совместных усилий педагога и родителей происходят заметные изменения в детской речи: на основе расширяющихся представлений об окружающем мире, значительно расширяется детский

словарь, формируется звуковая культура речи - четкость произношения, интонационная выразительность. Формируется связная речь - в первую очередь диалогическая, постепенно овладевают и довольно содержательным монологом; используя образец литературной речи, дети практически осваивают грамматический строй родного языка.

**Таблица 2 - Содержание основных уровней развития речи детей старшего дошкольного возраста**

<b>Показатель</b>	<b>Низкий уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Высокий уровень</b>
Связная речь	допускаются содержательные и смысловые ошибки в пересказах, в самостоятельных рассказах; при пересказывании требуется помощь взрослого; пропускаются структурные компоненты повествовательного рассказа; в творческом рассказывании недостаточно самостоятелен (повторяет рассказы сверстников)	в рассказе допускаются пропуски, логические ошибки, но исправляются самостоятельно при помощи взрослых и сверстников; проявляется интерес к речевому общению, но нет активности	хорошее владение речевыми умениями; самостоятельность и инициативность в придумывании сказок, рассказов, нет повторений рассказов других, используются разнообразные средства выразительности; интерес к аргументации, доказательству, широкое использование их в речи; инициативность в общении

Дошкольники легко пересказывают рассказы, сказки, выразительно читают стихи, в повседневной жизни включают в свою речь традиционные сказочные выражения, пословицы и поговорки, знают много загадок, проявляют интерес к выполнению творческих заданий по изменению сюжета

и образа художественного произведения.

Особое значение в системе коррекционной работы с дошкольниками с ЗПР имеет направленное формирование связной речи.

Все это объясняется особой ролью развития речи в обучении детей старшего дошкольного возраста. Еще в одной из самых ранних работ Н.Н. Трауготт, которая была посвящена вопросам организации коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития, помещены некоторые общие рекомендации о возможностях формирования развития речи.

В работах таких авторов (В.К. Воробьевой [6], В.П. Глуховой (2004), Л.Н. Ефименковой [7], Н.С. Жуковой, Н.Г. Капустина [25], Е.М. Мастюковой [37], Т.А Ткаченко [58], К. Шанер-Воллес [63]) предлагаются технологии и методики формирования связной речи в процессе обучения рассказыванию, основанные на выстраивании связного высказывания с помощью зрительных образов (предметных картинок).

Вот, например, Р.Е. Левина [31] ставит вопрос о необходимости работы по развитию связной речи при всех уровнях общей задержки психического развития. Поэтому особую важность в такой работе имеет формирование способности воспроизводить по памяти подробности увиденного, конструировать предложения со словами прочитанного текста, развивать ритмико-мелодическую сторону речи в ходе работы над текстом.

Вкладывая в основу методические установки Р.Е. Левиной [31], намечает более конкретный комплекс задач, направленных как на развитие понимания, так и на формирование потребности в активной речевой деятельности. Предлагается начинать работу с развернутого ответа на вопрос с последующим переходом к описанию простых предметов, а от него к рассказу по картинке с несложным сюжетом и ярко выраженными признаками действия.

Занимаясь вопросами формирования описательно-повествовательной речи у детей с задержкой психического развития, Е.М. Мастюковой [37], Т.А Ткаченко[58], предлагают организацию такой работы поэтапно. В основу



организации каждого этапа положен принцип перехода от максимально развернутой речи к речи краткой, свернутой, это также способствует формированию внутренней речи. В качестве базовых приемов обучения предлагается применение анализа, предложенного педагогом содержания сюжета по вопросам; подражание готовым образцам; рассказывание по заранее заданному плану в виде инструкций, объясняющей, в какой последовательности излагать материал. В процессе педагогического наблюдения ученые приходят к выводу о том, что пересказать текст, благодаря отличной механической памяти, детям легче, нежели осуществить аналитические операции, которые связаны с выделением основной мысли рассказа или изменением его.

Т.Б. Филичева [61], особо рассматривает этап формирования связной речи, включает в него следующие разделы: словарную работу, обучение рассказыванию по серии картин, обучение самостоятельному описанию предмета, заучивание стихотворений, обучение пересказыванию художественных текстов.

Т.Б. Филичева [61] при работе с детьми с задержкой психического развития формирование связной речи рекомендует проводить на базе заданий в составлении предложений по демонстрации действий, по рисункам. При этом вопросы воспитателя или психолога-педагога будут направлены на то, чтобы дети использовали в своих повествованиях ранее усвоенные формы. На последующих встречах педагог-психолог может так поставить вопросы, чтобы дети могли распространять предложения методом введения относительных и качественных прилагательных в разных падежах, различных наречий, которые указывают, как протекает действие. Т. Б. Филичева разработала такие методические способы при работе с картиной: словарная работа; предварительное рассматривание картин; ответ на вопросы по содержанию картины; повторение детьми рассказа, составленного взрослым в соответствии с ответами дошкольников на вопросы; рассказ по представлению; составление рассказа по плану,

предложенному педагогом; самостоятельное составление дошкольниками рассказа по рисунку [61].

Дальше, на последующих этапах работа по обучению связной речи должна усложняться. Дошкольникам необходимо составлять рассказы по сюжетным картинкам, по серии или одиночным.

На следующем этапе происходит еще большее усложнение работы по навыкам пересказа. Прочитав рассказ, педагог задает вопросы для того чтобы выяснить, насколько поняли его дети. Только после того их просят пересказать услышанное. При этом на разных ступенях обучения пересказа применяются различные способы: сначала метод, при котором педагог пересказывает, а ребенок вставляет слово или предложение; потом способ, при котором педагог задает наводящие вопросы, таким образом помогая ребенку преодолевать паузы в речи; способ, когда педагог перед началом пересказа предлагает план рассказа; способ организации пересказа «по цепочке»; способ пересказа с опорой на сюжетные картинки в лицах, в виде театрального представления.

Другой подход демонстрирует В.К. Воробьева [6] не на словесных, а на предметных отношениях. При этом педагог так организует и направляет деятельность дошкольника, чтобы он оказался в условиях решения мыслительной задачи. Предложенная В.К. Воробьевой система развития речи содержит четыре взаимосвязанных между собой раздела:

1. первый раздел – формирования ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения – рассказа;
2. второй раздел – формирования первоначального навыка связного говорения;
3. третий раздел – закрепления правил смысловой и языковой организации речи;
4. четвертый раздел – перехода к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения.

В рамках первого раздела работы В.К. Воробьева [6] рекомендует, перед тем как начать обучать ребенка связным высказываниям, сформировать у него представление о связном сообщении – рассказе. Для того чтобы научить ребенка с общим недоразвитием речи отличать рассказ от любых иных несвязанных между собой предложений автором предлагаются следующие тренировки: тренировка, ориентированная на сравнение рассказа и набора слов из него; тренировка, ориентированная на сравнение рассказа и бессвязного набора предложений; тренировка, ориентированная на сравнение рассказа и отдельного коммуникативно-слабого предложения; тренировка, ориентированная на сравнение рассказа и его деформированного варианта.

В рамках второго раздела работы В.К. Воробьева знакомит детей с общим недоразвитием речи с правилами, по которым строится рассказ. Для достижения этой цели детям предлагаются упражнения на восстановление порядка серии картинок: упражнения на отбор из ряда предложенных сюжетных картинок только тех, которые иллюстрируют прочитанный педагогом рассказ; упражнения на восстановление заданного порядка картинок по памяти; упражнения на поиск «ошибок» педагога и восстановление верного порядка элементов серии.

В рамках третьего раздела работы В.К. Воробьевой закрепляются усвоенные правила на материале тренировочных упражнений и переходить к обучению навыкам самостоятельной связной речи детей с общим недоразвитием речи.

Решение таких задач осуществляется на материале новых речевых заданий, построенных по принципу от простого к сложному.

В рамках четвертого раздела работы В.К. Воробьева советует обучать детей с общим недоразвитием речи правилам построения более сложного текста, состоящего из нескольких смысловых частей. С этой целью автором предлагаются различные типы упражнений: упражнения на воспроизведение рассказа с опорой на предварительно составленный план;

упражнения на пересказ с частичной опорой на план; упражнения на воссоздание текста по памяти; упражнения на краткий пересказ с предварительным выделением «смысловых вех».

В.П. Глухов [15] разработал систему обучения рассказыванию детей с общим недоразвитием речи, состоящую из нескольких этапов. Согласно этой системе дети с общим недоразвитием речи овладевают навыками фразовой речи в следующих формах: составление высказываний по наглядному восприятию; воспроизведение прослушанного текста; составление рассказа-описания; рассказывание с элементами творчества.

Л.Н. Ефименкова [18] предложила авторскую систематизацию приемов работы по развитию связной речи у детей с ЗПР. Так, согласно Л.Н. Ефименковой, вся коррекционно-развивающая работа по формированию фразовой речи может быть поделена на три основных этапа. На каждом из этапов проводится работа по развитию словаря, фразовой речи и подготовке к связному высказыванию. Формирование связной монологической речи выступает основной целью заключительного, третьего этапа коррекционно-развивающей работы. На этом этапе детям с общим недоразвитием речи дается понятие о слове, о связи слов в предложении.

Л.Н. Ефименкова [18], строит обучение детей с ЗПР с общим недоразвитием речи монологической речи сначала на обучении подробному пересказу, затем выборочному и, наконец, творческому. Любому виду пересказа должен предшествовать подробный анализ текста. Завершается работа над связной речью обучением составлению рассказа на основе личного опыта.

Для развития связной речи детей Гавриш, Н. В. [8] рекомендует широко использовать на занятиях прием комментированного рисования. Этот оригинальный вид работы заключается в том, что педагог мелом на доске создает несложные изображения, отражающие жизнь, занятия, экскурсии, прогулки, совместные игры и развлечения детей. Действующими лицами здесь являются непосредственно дети, наблюдающие за рисованием

взрослого. Педагог изображает своих воспитанников, поэтому естественно, что содержание рисунков, теснейшим образом связанное с личными впечатлениями и представлениями детей, доставляет им радость и является эмоционально окрашенным.

Как отмечает Гавриш Н. В. [8] на первом этапе инициатива должна принадлежать взрослому. Например, он предлагает детям, нарисовать, как они участвовали в празднике, посвященном Октябрю. После короткой предварительной беседы педагог изображает каждого ребенка (Вася танцует с платочком, он высоко поднял руку и машет платочком; Широко раскрыв роты Наташа и Митя поют, рядом за фортепиано – музыкальный руководитель; Сережа и Максим рассказывают стихи про Зайку и Мишку, в руках у них - игрушки и т.д.). Выполнение проводится с подробными пояснениями, обращающими внимание детей и на их действия, и на то, как им весело, приятно на празднике, т.е. на эмоциональное состояние, на выражение лиц и т.д.

На следующем этапе каждый ребенок уже сам должен сообщить, что именно «про него» нужно нарисовать, что ему особенно понравилось и запомнилось. Такое наблюдение за деятельностью взрослого, рассматривание появляющегося изображения, желание увидеть себя в знакомой ситуации должно существенно повысить интерес детей к изображению, улучшить качество его рассмотрения, обратить внимание ребенка на главное, существенное, подчеркнуть не только действия отдельных персонажей, но и отразить их отношения, привлечь к способам изображения совместных игр, показать значимость жестов, поворотов туловища, головы и т.д.

Кроме того, выполняя рисунки, педагог целенаправленно может выделить каждый изобразительный прием, сделать его предметом специального изучения, рассматривания, сопоставить с реальными жестами и выразительными движениями, тем самым добиваясь более осмысленного восприятия их в реальных ситуациях и в изображении. По ходу создания таких картин педагог должен организовывать общение детей, побуждать их к

тому, чтобы они задавали друг другу разнообразные вопросы («Что ты делаешь?», «Тебе нравится танцевать?», «С кем ты танцуешь?», «Какой танец ты исполняешь?») и соответственно отвечать на них. В процессе комментированного рисования широко используется также имитирование различных действий, а именно тех, которые отражаются в изображении («Света, покажи, пожалуйста, как ты катаешься на лыжах, мы тоже покатаемся» – Дети начинают передвигаться по группе, воображая, что они катаются на лыжах). Следя за самим характером движения, взрослому необходимо обращать внимание на удачное выполнение кем-либо из детей движений и просить остальных внимательней присмотреться к нему. Введение демонстрации действий одновременно играет роль двигательной разрядки, снимает естественно возникающее в процессе занятий утомление. А наблюдения друг за другом и последующее собственное выполнение, должно способствовать более осознанному восприятию изображений участвующими в эксперименте детьми. Кроме этого применение комментированного рисования должно привести также к более эффективному развитию речевого общения детей благодаря введению в речь взрослого и детей различных видов коммуникативных высказываний и широкому использованию прямой речи, так как во всех случаях перед ребенком стоит не только задача сообщения о содержании изображенных на рисунке действий, но и придумывания маленьких диалогов между персонажами (Что ты делаешь?, Что ему сказал?; Что предложил?; О чем спросил?, Что он ответил? и т.д.)

В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко [22] отмечают, что формирование фразы – это первый шаг к овладению связной монологической речью у детей дошкольного возраста с ЗПР. Формирование фразовой речи авторы предлагают строить в следующей последовательности: договаривание предложений по предметным картинкам и без картинок; по образцу и без образца; составление предложений по демонстрации действия с помощью вопросов и без вопросов, по образцу и без образца; составление предложений

сначала по однофигурным, затем многофигурным сюжетным картинкам с помощью вопросов и без них; по опорным словам, по образцу и самостоятельно; заучивание и воспроизведение 2-3 предложений, составленных по сюжетной картинке, связанных по смыслу.

Дальнейшая работа над совершенствованием фразы продолжается на следующих этапах в процессе непосредственной работы по формированию связной речи: преобразование деформированной фразы; составление предложений, по опорным словам, составление предложений с данным словом; распространение предложений по вопросам и путем наращивания слов по цепочке; преобразование предложений путем изменения лица, времени, замены слов синонимами и т.д.

В посвященном изучению и формированию связной речи исследовании Г.А. Ванюхиной [7] отмечается, для того чтобы научить детей связно выражать свои мысли необходимо целенаправленное педагогическое руководство и систематическое обучение на занятиях. Как отмечает автор, не только несформированность компонентов языковой системы обуславливает трудности в овладении связным высказыванием у дошкольников с общим недоразвитием речи, но и значительные вторичные отклонения в развитии высших психических функций (внимание, восприятие, память), которые создают дополнительные затруднения в овладении навыками связной контекстной речи.

Для формирования у детей с ЗПР навыков построения связных развернутых предложений необходима мобилизация возможностей речи и познания, которая в то же время способствует их совершенствованию. Н.А. Капышева [25] считает, что только при определенном уровне объеме словаря и сформированности грамматического строя речи возможно развитие связной речи. Поэтому для решения задач формирования связного высказывания необходима коррекционная работа, направленная на развитие лексико-грамматических средств языка.

Таким образом, развитие связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи можно рассматривать как цель и как средство практического овладения языком. Проведенный анализ методического аспекта проблемы позволил прийти к заключению о том, что в литературе выделена в качестве самостоятельной задачи необходимость коррекционного обучения навыкам связной монологической речи детей с ЗПР; определены основные направления этого процесса; намечены отдельные специальные методы и приемы формирования связных сообщений.

### **Выводы по первой главе.**

Итак, по результатам проведенного теоретического анализа можно сделать следующие обобщающие выводы:

1. Образная речь представляет собой последовательно и систематически развернутое изложение, осуществляемое в двух основных формах – диалоге и монологе, при этом первостепенной функцией связной речи является коммуникативная. Для того чтобы быть понятым слушателем, связное высказывание должно строиться логично, развернуто, последовательно. Последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление являются важнейшими качествами связной речи, вытекающими из ее контекстного и непрерывного характера.

2. Связная монологическая речь, в отличие от речи диалогической, психологически более сложна и предполагает тщательный отбор адекватных лексических средств и использование сложных синтаксических конструкций. Она отличается большей развернутостью, потому что необходимо ввести слушателей в обстоятельства событий, достичь понимания ими рассказа и т.д. Монолог требует лучшей памяти, более напряженного внимания к содержанию и форме речи. В то же время монологическая речь опирается на



мышление, логически более последовательное, чем в процессе диалога, разговора.

3. Формирование связного высказывания в онтогенезе проходит сложный путь развития, который реализуется в двух направлениях: в овладении языковой действительностью - от слова к связному монологическому высказыванию; в овладении содержательной стороной связного высказывания - от общего смысла к конкретному детализированному представлению. Дети пяти-шести лет владеют основными типами монологической речи: рассказом и пересказом (в их элементарной форме). К моменту поступления в школу связная речь у детей с нормальным речевым развитием развита достаточно хорошо.

4. Общее недоразвитие речи как системное речевое нарушение, проявляется у детей в разной степени: от полного отсутствия общепотребительной речи до развернутой фразовой речи с аграмматизмами и элементами фонетико-фонематического недоразвития.

5. У детей с ЗПР нарушения связной речи могут проявляться на всех этапах. Это и осознание ребенком задания, и анализ и выделение отличительных свойств рассказа (темы, замысла, содержания), и смысловое понимание картинки или текста, и умение составлять сообщения в определенной последовательности (с учетом временных, причинно-следственных связей), и связывание слов, фраз и периодов в целостный текст и правильное их произнесение. Лишь немногие дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня способны самостоятельно построить связный рассказ; большинству требуются вопросы-подсказки; рассказы отличаются непоследовательностью, отсутствием цельности. Как правило, в качестве средств межфразовой связи в рассказах редко используются повторы и местоимения, наблюдаются проблемы с грамматическим оформлением предложений. Образные средства в них единичны либо вовсе отсутствуют. Также у дошкольника с общим недоразвитием речи отмечаются затруднения в выборе более точных слов-обозначений. А все указанные затруднения

могут уже в начале школьного обучения привести к серьезным проблемам, явится причиной школьной дезадаптации и неуспеваемости детей, поэтому для преодоления трудностей в формировании навыков связной речи у старших дошкольников с ЗПР необходима систематическая психолого-педагогическая помощь.

6. В системе коррекционной работы с дошкольниками с общим речевым недоразвитием важное значение имеет целенаправленное формирование связной речи. При этом только своевременно начатая и правильно построенная коррекционная работа сможет сформировать у детей навыки правильной связной устной речи, что в целом выведет детей на более высокий уровень владения родным языком.

## **ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.**

### **2.1 Общая характеристика организации и методов исследования**

Организация эмпирического исследования предполагает формирование группы детей, подборки методологического аппарата в соответствии с целью исследования проводимой работы.

Цель исследования: проанализировать особенности развития речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях дошкольной образовательной организации.

Эмпирическим объектом данного исследования является особенность развития речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Следовательно, это явилось основой для выбора базы исследования, МДОУ № 9 г. Сочи. В основу комплектования выборки детей нами были определены следующие общие критерии:

1) Один возрастной период, старший дошкольный. В исследовании принимали участие дети в возрасте 5-6 лет, воспитанники старшей и подготовительной групп детского сада;

2) Все дети по медицинской документации, и данным обследования медицинского работника МДОУ № 9 г. Сочи не имели хронических заболеваний в стадии обострения, так же не болели острыми заболеваниями в период обследования.

3) Для экспериментальной группы схожесть в клинической картине, в исследовании принимали участие старшие дошкольники с клиническим диагнозом F-80 задержка психического развития 12 детей, 5 – мальчиков, 7 - девочек;

4) Для контрольной группы были выбраны (в таком же количестве и гендерном соотношении, что и экспериментальная группа) старшие дошкольники с обычным темпом психического развития, условно здоровые дети, которые относились к первой группе здоровья, в количестве 12 человек, 5 мальчиков, 7 девочек.

Родители обследуемых детей давали письменное согласие на участие своих детей в эксперименте. Исследование было организовано в первой половине дня, в середине рабочей недели.

Проведены беседы с воспитателями, нянечками, психологами, логопедами по развитию речи, формированию произношения и увеличения объема высших психических функций (далее – ВПФ). В процессе наблюдения за поведением старших дошкольников, за их межличностными отношениями, играми, а также за работой на занятиях, удалось получить информацию об испытуемых. В дальнейшем при выборе методик исследования, были учтены индивидуальные особенности детей.

С целью исследования особенностей развития речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами были использованы диагностические методики Н.С.Жуковой:

Методика 1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам (приложение А).

Цель: Исследовать способность составления предложений по отдельным ситуационным картинкам.

Материал: картинки «Девочка рисует», «Мальчик моет посуду», «Девочка вытирает посуду».

Инструкция: Посмотри на картинку и скажи, что здесь нарисовано? При отсутствии фразового ответа задается второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие (Что делает мальчик/девочка?).

Оценка результатов: 3 балла – полный фразовый ответ; 2 балла – ответ с вспомогательным вопросом; 1 балл – ребенок не смог самостоятельно

установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы.

Методика 2. Выявление способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами (приложение Б).

Цель: Выявить способность детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами.

Материал: по три картинки каждой темы.

Инструкция: Назови картинки и составь предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Если ребенок составил предложение с учетом только одной-двух картинок (например, "Шляпа из соломы"), задание повторяется с указанием на пропущенную картинку.

Оценка результатов: 3 балла – ребенок справился с заданием, используя фразы, адекватные предложенному заданию; 2 балла – справился с заданием с помощью педагога; 1 балл – не смог составить предложение.

Методика 3. Определение уровня сформированности и особенности связной монологической речи детей (приложение В)

Для диагностики связной речи нами было предложено детям прослушать сказку, ответить на вопросы, и пересказать услышанный текст (полный текст методики - в Приложении В).

Цель: Определить уровень сформированности и особенности связной монологической речи детей с задержкой психического развития.

Ход методики: Техника его проведения состоит в следующем. Детям была рассказана сказка «Репка», после рассказа, перед детьми были разложены предметные картинки, с изображением сюжетных образов и действий рассказанной сказки. Так же к данным изображениям были добавлены и другие картинки, которые не имеют никакого отношения к сказке «Репка». Рекомендовано избегать подсказывающего вопроса: "Это подходит?" Вместо этого лучше спросить: "Это есть в сказке?"

Предложить ребенку прослушать сказку или рассказ (знакомый, затем не знакомый), ответить на вопросы по тексту и пересказать его.

Оценка результатов: 3 балла – ребенок пересказал текст сказки, передал все его полноту без смысловых пропусков, безошибочно выбрал предметные картинки; 2 балла – справился с заданием с помощью психолога-педагога, допуская смысловые пропуски, повторы; 1 балл – имел большие затруднения в составлении пересказа, путался в выборе картинок.

Методика 4. Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок (приложение Г).

Цель исследования: определить связную речь ребенка с задержкой психического развития на основе составления рассказа по серии сюжетных картинок.

Ход проведения исследования. Подобрать серию (сюиту) из 2-3 картинок. Разложить их перед ребенком, объяснив коротко последовательность событий. Перемешав картинки, предложить ребенку еще раз самому разложить их в нужной последовательности, ответить на вопросы по их содержанию и попробовать рассказать об изображенном событии "все с самого начала". После этого детям предложить самостоятельно разложить новую сюиту и рассказать ее содержание. (В случае необходимости можно помочь наводящими вопросами.)

Оценка результатов: 3 балла – ребенок справился с заданием, логически правильно описал картинки и составил связный рассказ; 2 балла – справился с заданием с помощью наводящих вопросов педагога; 1 балл – не смог составить рассказ.

Методика 5. Составление рассказа на основе личного опыта (приложение Д).

Согласно этой методике мы исследовали связную речь детей с ЗПР на основе сочинения рассказа, которое базировалось из личного опыта ребенка.

Цель исследования: выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью детьми дошкольного возраста с ЗПР при передаче своих жизненных впечатлений.

Ход методики: ребенку предлагается составить рассказ на близкую ему тему (например, "На нашем участке", "Игры на детской площадке") и дается план рассказа: - что находится на площадке; чем занимаются там дети; в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и запомнить; вспомнить, какие игры зимой, а какие летом.

Оценка результатов: Обращается внимание на особенности фразовой речи, употребляемой детьми с задержкой психического развития при составлении сообщения без наглядной опоры. Учитывается степень информативности рассказа, определяемая количеством значимых элементов, которые несут смысловую нагрузку. Установление количества информативных элементов и их характера (простое название предмета или действия их развернутое описание) позволять, насколько полно отражена ребенком тема сообщения.

3 балла – ребенок справился с заданием, логически правильно составил связный рассказ; 2 балла – справился с заданием с помощью наводящих вопросов педагога; 1 балл – не смог составить рассказ.

Методика 6. Составление рассказа-описания (приложение Е).

Цель: исследовать способность составлять полный и связный рассказ описание.

Детям с задержкой психического развития могут предлагаться как модели предметов (игрушки), так и их графические изображения, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов.

Инструкция: Ребенку предлагается в течение несколько минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нем рассказ по данному вопросному плану. Например, при описании куклы дается следующая инструкция-указание: "Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове" и т.п.

Оценка результатов. Обращается внимание на полноту и точность отражения в нем основных свойств предмета, наличие (отсутствие) логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании признаков и деталей предмета, использование языковых средств словесной характеристики. В случае, когда ребенок оказывается не способным составить даже короткий описательный рассказ, ему предлагается для пересказа образец описания, данный психологом.

3 балла – ребенок справился с заданием, логически правильно составил связный рассказ; 2 балла – справился с заданием с помощью наводящих вопросов педагога; 1 балл – не смог составить рассказ.

## **2.2 Анализ результатов исследования особенностей развития речи у детей старшего школьного возраста с задержкой психического развития**

В ходе исследования нами была проведена работа с 24 старшими дошкольниками по 6 методикам Жуковой Н.С. На первом этапе, как уже было написано выше, происходило знакомство с детьми и их медицинской документацией. Все дети в соответствии с диагнозом были разделены на две группы экспериментальная группа дошкольники с задержкой психического развития 12 детей, 7 девочек и 5 мальчиков. В контрольную группу вошли условно здоровые дети (в таком же количестве и гендерном распределении) с обычным темпом психического развития 12 дошкольников, 5 мальчиков и 7 девочек. Для удобства рассмотрим полученные результаты отдельно по каждой методике.

Первая методика: Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам. Для проведения исследования по данной методике мы использовали следующий материал: это картинки, на которых были изображены: «Девочка рисует», «Мальчик моет посуду», «Девочка вытирает посуду».



Согласно инструкции, к проведению данной методики дети должны были сказать, что изображено на каждой из картинок. При отсутствии фразового ответа задается второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие (Что делает мальчик/девочка?).

Полученные результаты представлены в таблице 3.

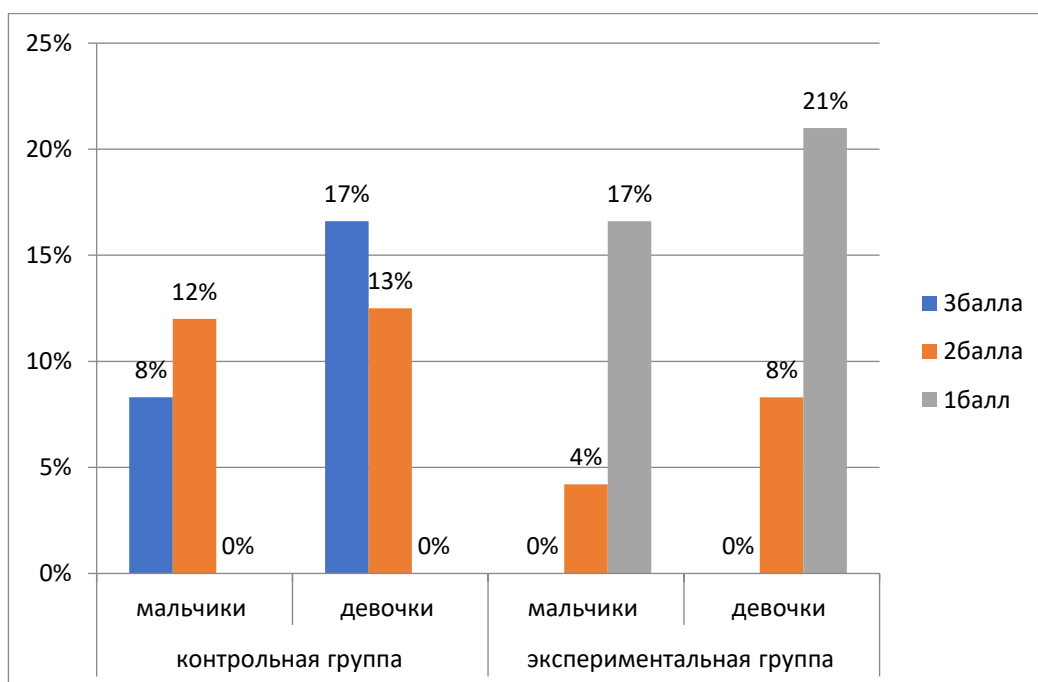
**Таблица 3 - Результаты составления предложений по отдельным ситуационным картинкам (в процентах)**

	контрольная группа (12 детей) 50%		экспериментальная группа (12 детей) 50%	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки
3 балла	8%	17%	0%	0%
2 балла	12 %	13%	4%	8%
1 балл	0%	0%	17%	21%

В ходе обследования детям поочередно предъявлялись картинки, предлагалось рассмотреть их и назвать, что на них изображено. В соответствии с содержанием картинок и полученным ответом задается вопрос: «Что делает мальчик/девочка?». Допускались такие ошибки как неправильное употребление глаголов – 4% (пишет – шпишет), замена глагола на прилагательные сердится - сердитая) – 4%.

Из данной таблицы видно, что в группе полный фразовый ответ дали 25% детей, 8% мальчиков и 17% девочек, причем все эти дети были из контрольной группы. Старшие дошкольники с задержкой психического развития без наводящих вопросов не смогли выполнить задание. Ответили со вспомогательным вопросом в группе – 9 детей, что в процентном отношении составило 37 %. Из них справились с заданием на 2 балла дети из экспериментальной группы 1 мальчик (4%), и 2 девочки (8%). И 38% детей не смогли самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы. Все дети, которые за данную методику получили по 1 баллу относились к

экспериментальной группе, 4 мальчика (17%) и 5 девочек (21%). Для наглядного представления полученные данные рассмотрим на рисунке 1.



**Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты составления предложений по отдельным ситуационным картинкам**

Вторая методика: Выявление способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами. При проведении данной методики нами был использован следующий материал: три картинки «шляпа», «солома», «стол».

Детям было предложено назвать картинки и составить предложение так, чтобы в нем говорилось обо всех трех предметах. Если ребенок составил предложение с учетом только одной или двух картинок, задание повторяется с указанием на пропущенную картинку. Например: «Это стол». Или: «Шляпа лежит на столе».

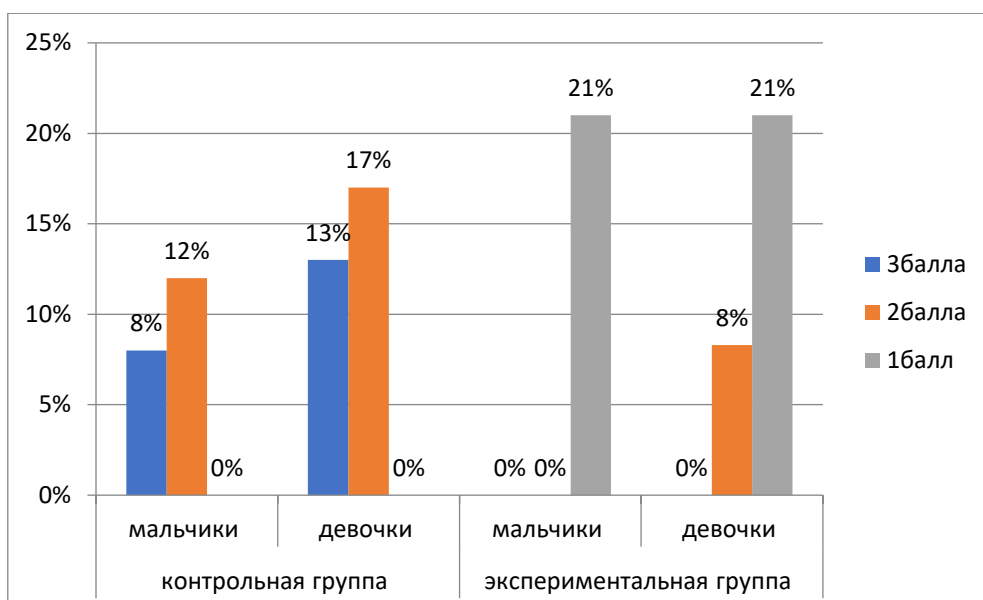
Задания на составление фразовых высказываний по наглядной опоре позволяет выявить индивидуальные речевые возможности детей с задержкой психического развития. Полученные результаты занесены в таблицу 4.

В ходе обследования ребенку поочередно предъявлялись картинки, предлагалось рассмотреть их и рассказать о всех трех предметах. Допускались такие ошибки как замены прилагательных на существительные – 5 % (шляпа из соломы – солома, суп из грибов – из грибов, варенье из яблок – из яблок, лапа кошки – кошки, лапа зайца – зайца), изменение образовательных суффиксов – 20 % (суп из грибов – грибной, варенье из сливы – сливеное, варенье из вишни – вишнее), перечисление изображений без смысловых отношений – 3 %.

**Таблица 4 - Результаты оценки способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами (в процентах)**

	контрольная группа		экспериментальная группа	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки
3 балла	8%	13%	0%	0%
2 балла	12%	17%	0%	8%
1 балл	0%	0%	21%	21%

Из таблицы мы видим, что в процессе исследования нами были получены следующие результаты: 3 балла, которые свидетельствуют о том, что ребенок справился с заданием, используя фразы, адекватны предложенному заданию, получили 5 детей.



**Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты оценки способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами**

2 балла, которые свидетельствуют о том, что ребенок справился с заданием с помощью педагога, получили 9 детей, причем 2 девочки из экспериментальной группы. И 10 детей с задержкой психического развития не смогли справиться с данным заданием, они не смогли построить предложение.

Полученные результаты представлены на рисунке 2.

Третья методика: Пересказ текста, знакомой сказки или короткого рассказа.

В таблице 5 даны полученные результаты.

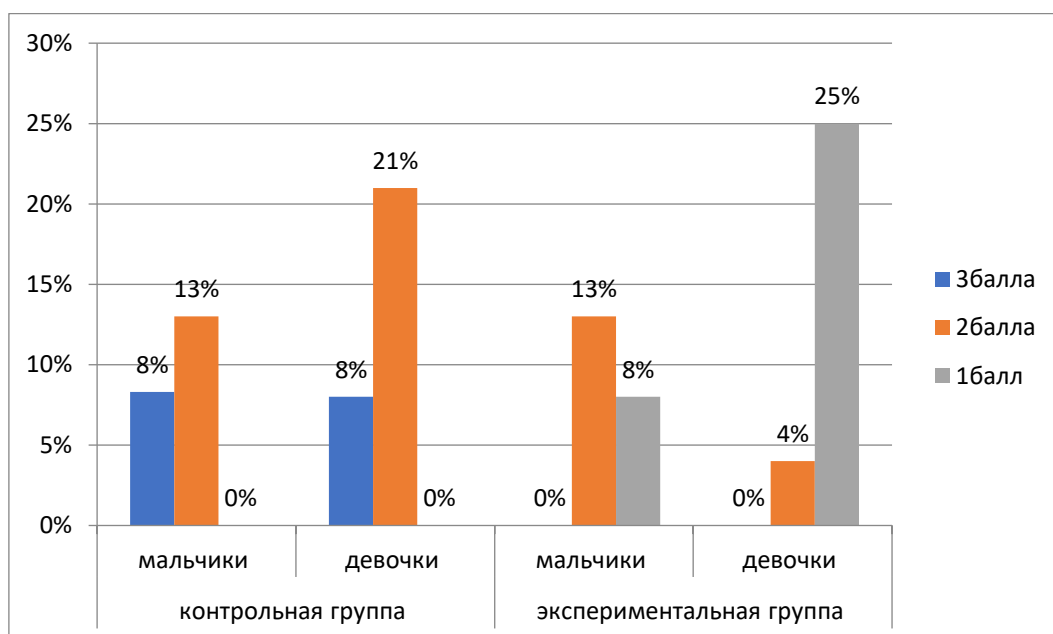
**Таблица 5 - Результаты диагностики пересказа текста, знакомой сказки или короткого рассказа (в процентах)**

	контрольная группа		экспериментальная группа	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки
3 балла	8%	8%	0%	0%
2 балла	13%	21%	13%	4%
1 балл	0%	0%	8%	25%

Результаты, представленные в таблице 5 свидетельствуют, что 3 бала получили 4 дошкольников, 2 девочки и 2 мальчика из контрольной группы (16%), то есть, эти дети пересказали текст сказки, передали всю его полноту без смысловых пропусков, безошибочно выбрали предметные картинки.

Достаточно большое количество детей из обеих групп справились с заданием с помощью педагога, допуская смысловые пропуски, повторы и получили 2 балла - 12 детей, что составило 51% от общего количества исследуемых детей. Эти дети также пересказали текст сказки, передали полноту, однако текст не всегда был логически структурирован.

Имели большие затруднения в составлении пересказа, путались в выборе картинок и получили 1 балл – 8 детей из группы (33%), эти дети оказались из экспериментальной группы, то есть имели диагноз задержка психического развития. Наглядно полученные результаты можно увидеть на рисунке 3.



**Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты диагностики пересказа текста, знакомой сказки или короткого рассказа**

Следующая методика выявляла умения дошкольников составить рассказ по картинке или серии сюжетных картинок. Анализируя результаты

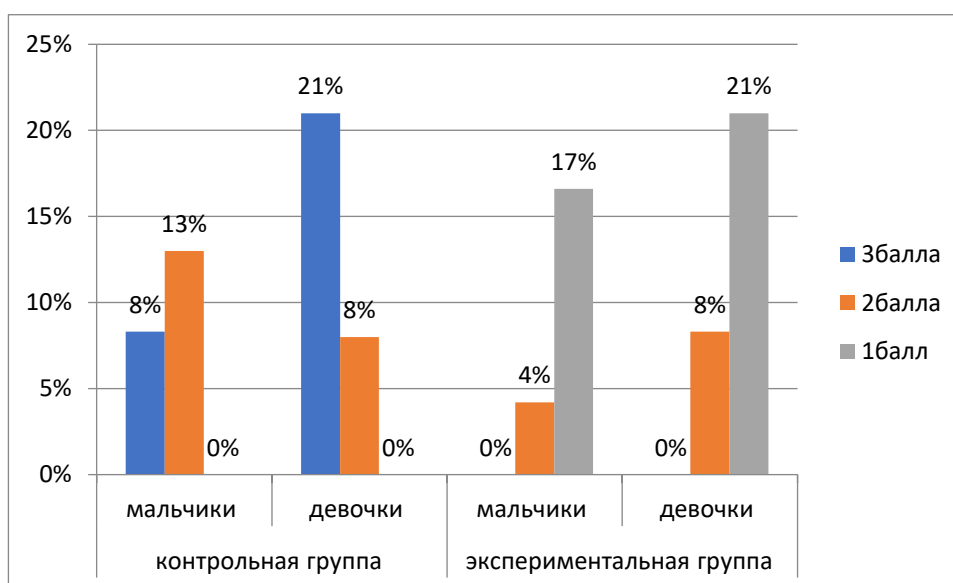
методики 4 мы видим, что 3 балла получили за то, что полностью справились с заданием, логически правильно описали картинки и составили связный рассказ 7 детей в группе (29 %).

Справились с заданием с помощью наводящих вопросов педагога и получили два балла 8 детей из обеих групп (33 %). Из контрольной группы, 3 мальчика и 2 девочки, из экспериментальной 1 мальчик и 2 девочки.

Не смогли составить рассказ и получили по 1 баллу 9 детей из экспериментальной группы (38 %). Результаты по данной методике представлены в таблице 6 и на рисунке 4.

**Таблица 6 - Результаты умения составлять рассказ по картинке или серии сюжетных картинок (в процентах)**

	контрольная группа		экспериментальная группа	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки
3 балла	8%	21%	0%	0%
2 балла	13%	8%	4%	8%
1 балл	0%	0%	17%	21%



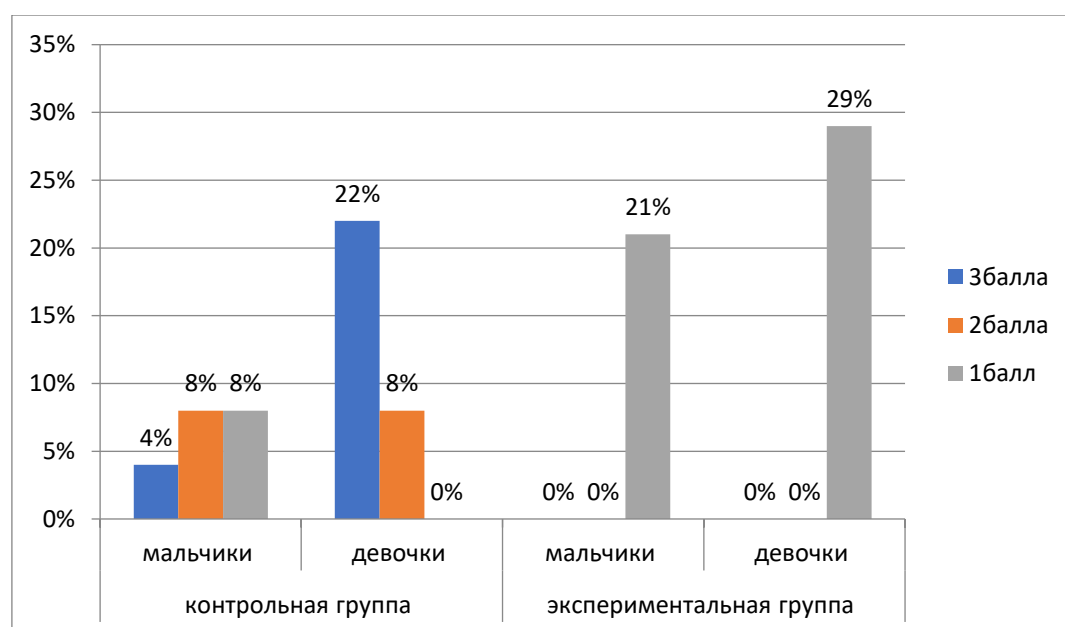
#### Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты умения составлять рассказ по картинке или серии сюжетных картинок

Следующим этапом в нашем исследовании было оценивание (в баллах) умение дошкольников составлять рассказ на основе личного опыта.

Результаты даны в таблице 7 и на гистограмме 5.

**Таблица 7 - Результаты составления рассказа на основе личного опыта (в процентах)**

	контрольная группа		экспериментальная группа	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки
3 балла	4%	22%	0%	0%
2 балла	8%	8%	0%	0%
1 балл	8%	0%	21%	29%



**Рисунок 5. Гистограмма 5. Результаты составления рассказа на основе личного опыта**

Дети, которые полностью справились с заданием, логически правильно составил связный рассказ, получив по 3 балла - это 6 детей из контрольной группы (26%). Эти дети, употребляли полную фразовую речь при составлении сообщения без наглядной визуальной опоры. Их рассказ носил информативный характер и нес определенную смысловую нагрузку.

Четверо детей (16%) в экспериментальной группе справились с заданием с помощью наводящих вопросов педагога и получили два балла. Рассказ неполно отражал тему сообщения.

И не смогли составить рассказ и получили по одному баллу 14 детей из группы (58 %), из них 12 детей это все дошкольники из экспериментальной группы.

Последняя методика позволила нам получить результаты по умению ребенка составлять рассказ описание. Полученные результаты даны в таблицы 8.

**Таблица 8 - Результаты оценки составления рассказа-описания (в процентах)**

	контрольная группа		экспериментальная группа	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки
3 балла	4%	25%	0%	0%
2 балла	8%	5%	0%	0%
1 балл	8%	0%	21%	29%

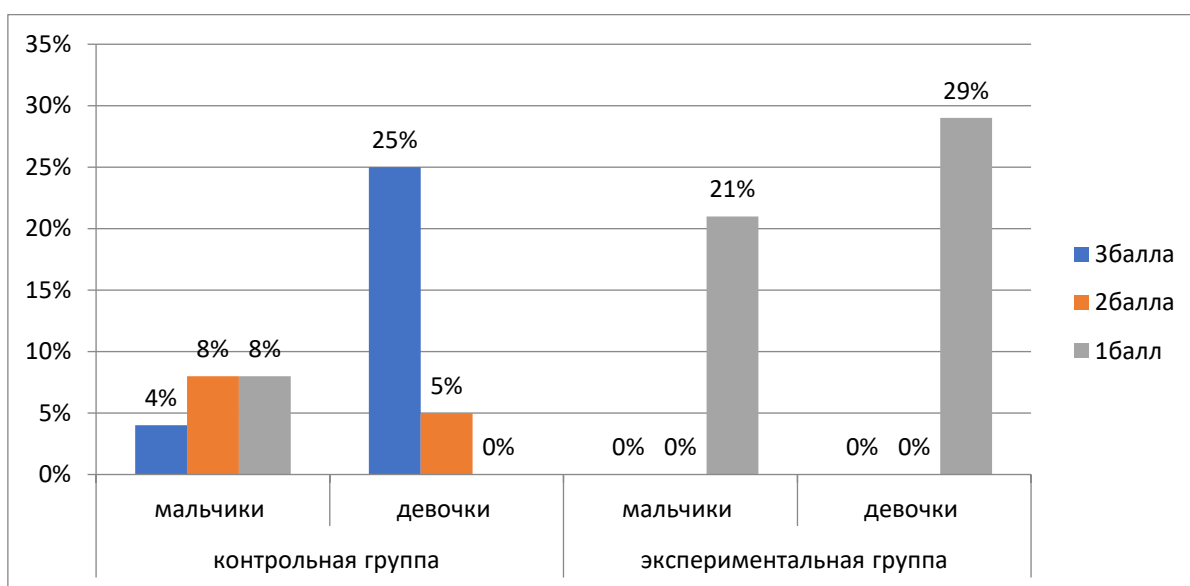
В таблице 8 представлены результаты по шестой методике Жуковой Н.С. Дети, которые полностью справились с заданием, логически правильно составили связный рассказ-описание, получили по 3 балла – таких детей 7 человек из контрольной группы (29 %). Их рассказ отличается полнотой и точностью отражения в нем основных свойств предмета, наличие логико-



смысловой организации сообщения, последовательности и логичности в описании признаков и деталей предмета.

Трое дошкольников из контрольной группы (13 %) справились с заданием с помощью наводящих вопросов педагога-психолога и получили два балла. Эти дети составили короткий описательный рассказ по образцу.

И не смогли составить рассказ и получили по одному баллу 14 детей из обеих групп (58%), 2 мальчика из контрольной группы не справились с заданием и все дети из экспериментальной группы.



**Рисунок 6. Гистограмма 6. Результаты оценки составления рассказа-описания**

Подводя итог, нам хотелось бы отметить, что при выполнении заданий у дошкольников из экспериментальной группы отмечались характерные черты детей с задержкой психического развития. Психолого - педагогические особенности детей с задержкой психического развития проявляются в особенностях восприятия, внимания, памяти, и мышления детей, методики Жуковой Н.С. как раз наглядно продемонстрировали такие нарушения у дошкольников экспериментальной группы.

В эксперименте дети с задержкой психического развития демонстрировали особенности восприятия, которые мешали им выполнять задания. У детей с задержкой психического развития возникают недостатки

отдельных видов восприятия, часто встречаются нарушения как зрительного, так и пространственного восприятия. Например, пространственно правильно расположить картинку с репкой (вверх корешками или листьями).

Нарушение внимания наблюдается почти у всех детей с диагнозом задержка психического развития. О нарушении внимания у ребенка говорят следующие факты:

1. Ребенок перебивает разговор взрослых. Например, при чтении сказки ребенок отвлекается, задает вопросы не по сюжету сказки, отвлеченные.

2. Не может дослушать задание до конца. Например, хватается картинки, не дослушав до конца задание, убегает играть с игрушками.

3. По инструкции психолога он не может долгое время сидеть на месте. Например, крутится все задание на стуле, садится на одно колено, раскачивается на стуле, отвлекается на разные предметы.

4. В играх со сверстниками всех перебивает, громче всех кричит, в результате остается вне игры. Например, отбирает игрушки у одноклассников, однако практически сразу бросает их и больше не фиксирует свое внимание на данном предмете.

5. Ребенок легко отвлекается от задания на любой раздражитель. Например, на шум машины на улице, на пролетающую птицу за окном.

Дети с задержкой психического развития плаксивы, раздражительны, утомляемы, истощаемы. При выполнении заданий, мы столкнулись с тем, что не все дети могут дослушать сказку до конца. У них могут встречаться аффективные вспышки, может быть психопатподобное поведение, резкая работоспособность. Эмоции ребенка очень лабильны, он легко переходит от радости к грусти и наоборот. У этих детей повышенный уровень тревожности. К основному речевому портрету можно добавить:

1) неправильное употребление числовых, родовых, падежных окончаний существительных, прилагательных, местоимений (много ложек, копает лопата, красный шары);

2) неверное употребление родовых и падежных окончаний количественных числительных (нет два пуговиц);

3) неверное согласование глаголов с существительными и местоимениями (они упал, дети рисует);

4) ошибки в употреблении родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (дерево упала);

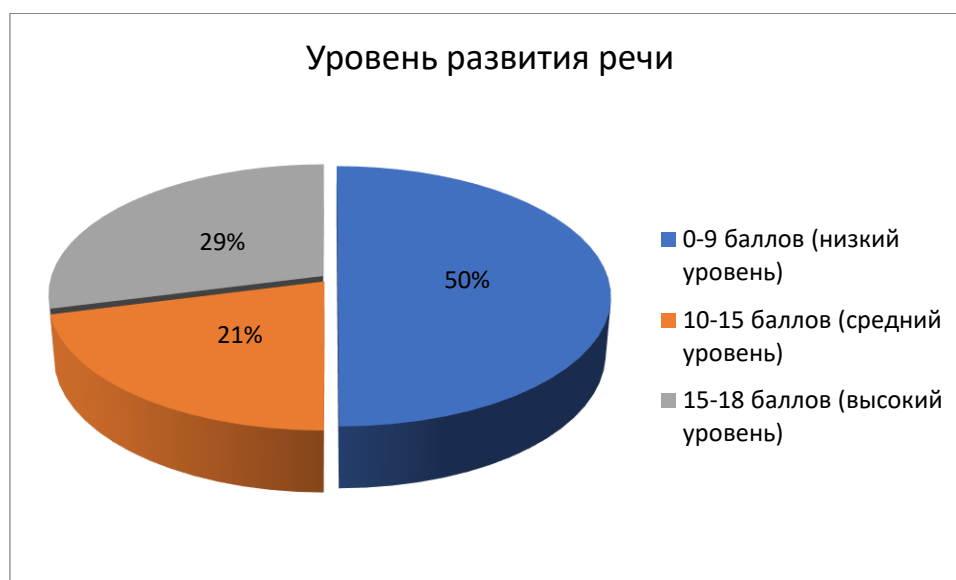
5) ошибки употребления предложно-падежных конструкций (в дому, под стола, из стакан).

Также стоит отметить, что у данных детей нарушена логическая последовательность, пропуск того или иного эпизода, речь ребенка застревает на второстепенных моментах, упускается при этом основная мысль рассказа. Пересказ текста детей характеризуется ошибками при передачах логической последовательности событий, пропусками отдельных звеньев, «потерей» действующих лиц. Например, в сказке про золотую рыбку, дед с бабкой рыбку съели.

**Таблица 9 - Интегральный показатель развития речи детей по шести методикам Жуковой Н.С.**

Группа	№п/п	Участники	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Методика 5	Методика 6	Интегральный показатель
Контрольная группа	1	Аня И.	3	3	3	3	3	3	<b>18</b>
	2	Вера Н.	2	2	2	2	2	3	<b>13</b>
	3	Настя К.	3	2	2	3	3	3	<b>16</b>
	4	Алина П.	2	3	2	3	3	3	<b>16</b>
	5	Катя С.	3	3	3	3	3	2	<b>17</b>
	6	Юля П.	2	2	2	3	2	3	<b>14</b>
	7	Ксения Я.	3	2	2	2	3	3	<b>15</b>

	8	Леня С.	2	2	2	2	1	1	<b>10</b>
	9	Вова М.	3	2	2	2	1	1	<b>11</b>
	10	Саша А.	2	3	3	3	3	2	<b>16</b>
	11	Коля А.	2	2	2	2	2	2	<b>12</b>
	12	Миша Н.	3	3	3	3	2	3	<b>17</b>
Экспериментальная группа	13	Маша А.	1	2	1	1	1	1	<b>7</b>
	14	Маша В.	1	1	1	1	1	1	<b>6</b>
	15	Надя К.	1	1	1	2	1	1	<b>7</b>
	16	Света И.	1	2	2	1	1	1	<b>8</b>
	17	Таня К.	2	1	1	2	1	1	<b>8</b>
	18	Катя Б.	2	1	1	1	1	1	<b>7</b>
	19	Мила П.	1	1	1	1	1	1	<b>6</b>
	20	Рома Н.	1	1	1	1	1	1	<b>6</b>
	21	Костя Р.	1	1	2	1	1	1	<b>7</b>
	22	Денис А.	1	1	2	2	1	1	<b>8</b>
	23	Вова Т.	1	1	2	1	1	1	<b>7</b>
	24	Тимур Ч.	2	1	1	1	1	1	<b>7</b>



**Рисунок 7. Круговая диаграмма 1. Распределение детей (в % от общего количества) в зависимости от уровня развития речи**

Таким образом, нами были получены качественные характеристики особенностей развития речи у детей с задержкой психического развития. Мы

описали отличительные черты речи детей из экспериментальной группы имеющих диагноз F-80 от характеристик речи их сверстников, которые развиваются в пределах условной нормы. Методики Жуковой Н.С. оценивают речевые характеристики детей в баллах, соответственно можно вывести суммарный показатель у всех детей, участвующих в эксперименте. Этот интегральный показатель по 6 методикам будет количественным показателем развития речи у старших дошкольников.

Оценка результатов шести методик (рисунок 7):

- 0-9 – низкий уровень развития речи.
- 10-15 – средний уровень развития речи.
- 15- 18 – высокий уровень развития речи.

Таким образом, после проведения всех шести методик были получены следующие результаты (таблица 9).

В таблице 9 представлены результаты в баллах и посчитан интегральный показатель за все 6 методик Жуковой Н.С. у всех детей двух групп. Величины интегративных показателей развития речи у детей экспериментальной группы находятся в пределах от 0 до 9 баллов, что свидетельствует о низком уровне развития речи.

### **Выводы по второй главе**

Целью экспериментального исследования было практическое подтверждение выдвинутой гипотезы, что у детей с задержкой психического развития есть количественные и качественные особенности уровня развития речи.

1. Величины интегративных показателей развития речи у детей экспериментальной группы находятся в пределах от 0 до 9 баллов, что свидетельствует о низком уровне развития речи;

2. При составлении предложений по отдельным сюжетным картинкам с помощью педагога-психолога справились 24% детей с задержкой психического развития;

3. Способностью устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами на среднем уровне владеют 16% детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

4. Смогли пересказать знакомую сказку с помощью педагога-психолога 34% детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

5. Составить рассказ по серии сюжетных картинок с помощью педагога-психолога смогли 24% детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

6. Дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития не смогли составить рассказ на основании своего личного опыта, даже при помощи психолога;

7. Дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития не смогли составить рассказ описание, даже при помощи педагога-психолога.

### **ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

#### **3.1 Научно-теоретические и методологические подходы к коррекции развития речи у дошкольников с задержкой психического развития**

В настоящее время одной из актуальных проблем общей и специальной педагогики и психологии, является проблема разработки психолого-педагогических программ и технологий по оптимизации учебно-

воспитательного процесса для детей с задержкой психического развития. Коррекционная работа по развитию речи должна проводиться на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей старших дошкольников с задержкой психического развития, анализа диагностических исследований, а также рекомендаций по развитию связной речи.

Теоретический анализ и данные, полученные при исследовании особенностей развития речи дошкольников с задержкой психического развития, позволили нам сделать вывод, что такой вид дизонтогенеза по существу, является системным дефектом, и затрагивает всю психическую сферу детей. Поэтому процесс коррекции и воспитания должен выстраиваться с позиций системного подхода. Безусловно, необходимо, учитывать, и тот факт, что при задержке психического развития все нарушения имеют полиморфный характер со сложной патологической структурой. Следовательно, для развития высших психических функций, таких как связная речь, необходимо сформировать полноценный базис для их появления и обеспечить специальные психолого–педагогические условия, необходимые для их созревания.

Важно руководствоваться следующими общепедагогическими и специфическими принципами коррекционно-педагогической деятельности.

Необходимо учитывать принцип научности – содержание коррекционных занятий и предлагаемых заданий должно быть направлено на формирование научного, объективного представления детей старшего дошкольного возраста об окружающей действительности.

Следующий важный принцип доступности – содержание, объем, а также методы коррекционных занятий должны соответствовать возрасту и умственному развитию старших дошкольников с задержкой психического развития, уровню их возможностей, тематика наглядных пособий должна выбираться с учетом практического опыта детей.

Чрезвычайно важный принцип наглядности. На занятиях по развитию речи целесообразно использовать разнообразные виды наглядности

(естественная, изобразительная, словесная), так как запоминание предметов, представленных в натуре, происходит лучше, легче, быстрее, чем запоминание тех же предметов, представленных в словесной форме. Кроме того, применение наглядных средств воспитывает у старших дошкольников с задержкой психического развития таких необходимых базовых психических функций как внимание, наблюдательность, мышление, интерес ко всему новому.

Принцип развития (учета зоны актуального и ближайшего развития) обязательно нужно учитывать при составлении коррекционных программ. Л.С. Выготский в своих трудах отмечал, что процесс развития не совпадает с процессом обучения, а идет вслед за ним, поэтому, коррекционные программы должны осуществляться на основе выявленных трудностей, имеющих у детей с задержкой психического развития. Все высшие психические функции должны развиваться постепенно, с учетом прогноза ближайшего развития данного ребенка, то есть того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью педагога. В соответствии с этим, в ходе коррекционной работы используются задания, стимулирующие активность и заинтересованность детей с задержкой психического развития, способствующие переводу того или иного действия из зоны ближайшего развития в зону актуального развития.

В коррекционной работе с детьми с задержкой психического развития нужно учитывать принцип сознательности и активности. В процессе проведения занятий по развитию связной речи все старшие дошкольники с задержкой психического развития должны понимать предложенные им задания и осознанно их выполнять. Необходимо использовать специальные приемы для повышения познавательной активности, формирования устойчивого внимания, работоспособности.

Принцип комплексного и системного подхода – в процессе коррекционной работы приводит к одновременному усвоению воспитанниками материала коррекционной программы по развитию связной



речи и таких нарушенных психических функций, как произвольная память, восприятие, внимание.

При разработке коррекционной программы важно соблюдать принцип индивидуального и дифференцированного подхода. Он предполагает, учет психологических и физиологических особенностей детей с задержкой психического развития и их индивидуальных различий. Поэтому, коррекционная работа должна осуществляться с учетом состояния познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы старших дошкольников с задержкой психического развития и индивидуальных особенностей данной категории детей.

Следующий принцип необходимый в коррекционной работе с детьми с задержкой психического развития это принцип опоры на положительное. В процессе обучения и коррекции всегда необходимо одобрять детей после каждого выполненного задания независимо от результатов. Необходимо найти положительные результаты в процессе коррекции, это позволит более эффективно построить коррекционный процесс. Для того чтобы у ребенка рос интерес к коррекционным занятиям, педагог-психолог должен создать условия в которых дошкольник почувствовал бы радость достижения успеха. Создать условия для внутренней удовлетворенности, уверенности в себе, что будет служить стимулом и мотивацией для дальнейшего обучения.

В соответствии с общими задачами нашего исследования было необходимо разработать методические рекомендации для психологов-педагогов, воспитателей и родителей направленные на развитие связной речи детей с диагнозом задержка психического развития.

Свои методические рекомендации мы решили базировать на технологии разработанной Генрихом Сауловичем Альтшуллером, адаптированной к дошкольному возрасту. На сегодняшний день она является одной из наиболее эффективных образовательных технологий, так как в ней сочетается работа над развитием речевой деятельности и над формированием мышления и воображения.

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

Нами были использованы следующие методы и приёмы в практической работе над развитием связной речи дошкольников: алгоритм, адаптированный к работе с дошкольниками Т. А. Сидорчук «творческие задачи»; «типовые приёмы фантазирования», способствующие развитию умений у детей делать фантастические преобразования предметов; «системный оператор», служащий для систематизации объектов с помощью таблицы; «синектика» - метод, позволяющий менять точку зрения на обычные объекты с помощью заданных педагогом условий [55].

Для проведения занятий по развитию речи мы рекомендуем педагогу, психологу-педагогу использовать естественные условия групповой комнаты детского сада. Проводить занятия следует с частотой 3 раза в неделю, продолжительностью 25 – 30 минут, в течении пяти месяцев. Для занятий необходимо создать обстановку, которая позволяла бы детям чувствовать себя свободно. Все творческие ответы детей необходимо принимать и не допускать критики, игровой и дидактический материал располагать в легкодоступных местах.

По рекомендациям Т. А. Сидорчук [55] и Н. Н. Хоменко [64] для успешной организационной работы по развитию связной речи детей с ЗПР на каждом занятии необходимо использовать специальную игрушку, от лица которой можно задавать проблемные вопросы. Игрушка будет выступать посредником между педагогом и ребенком, ведь ребенку намного проще в игровой форме осуществить диалоги по теме занятия. С помощью такого «специального героя» дети могут выражать своё мнение, спрашивать и уточняли непонятное и не ждать критики в свой адрес.

По литературным данным с помощью данного приёма увеличивается активность и заинтересованность детей, они стремятся общаться и помогать «гостю». Немаловажную роль играет и такой приём в развитии связной речи,

как подведение итогов в конце занятий в самых разнообразных формах: игры «интервью», «доскажи предложение», обсуждение полученных работ и другие [4].

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

**Таблица 10 - Методические рекомендации по развитию связной речи детей с задержкой психического развития**

Задачи	Содержание	Сроки	Ответственный
1. Подбор игр	Осуществления подбора упражнений, направленных на развитие связной речи (тематика различная)	10 дней	педагог-психолог
2. Использование художественных средств	Продумать использование художественных средств в играх для развития связной речи;  Подобрать необходимые художественные средства: детские рисунки, фотографии на слайдах, музыку.	10 дней	педагог-психолог
3. Разработать образовательные мероприятия;	Продумать темы образовательного мероприятия; Подготовить дидактический материал; Подготовить необходимое оборудование: ноутбук, проектор, экран, колонки для воспроизведения звука.	10 дней	педагог-психолог
Реализовать проект	Занятия проводятся три раза в неделю.	5 месяцев	педагог-психолог

Оценить эффективность	Через 5 месяцев необходимо оценить эффективность, провести повторную диагностику.		педагог-психолог
-----------------------	---	--	------------------

Образность мышления развивает умение придумывать красочные истории, рассказывать о своих чувствах. Развитию активного словаря в речи детей также способствует потребность рассуждать, объяснять, описывать и осмысливать увиденное, выражать своё отношение. Для структурирования методических рекомендаций мы разработали определенную последовательность психологической коррекции, с задачами, их примерным содержанием, сроками выполнения и осуществление контроля, которая представлена в таблице 10. Необходимо помнить, что любая психологическая программа нуждается в периодическом контроле и коррекции.

### 3.2 Рекомендации по выбору программы коррекции

В настоящее время психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии, в частности с задержкой психического развития (ЗПР), необходимо рассматривать как сложную систему медицинских и психолого-педагогических воздействий (Л.П. Кезина, Н.М. Назарова, М.И. Никитина и др.). Сопровождение – метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора (проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития). При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Теоретической и методологической основой модели сопровождения послужили педагогические теории С.Г. Шевченко о системно-ориентированном подходе, который обеспечивает успешность и качество усвоения знаний, общее развитие учащихся, решение коррекционно-развивающих задач на основе

междисциплинарного воздействия специалистов и концепции психолого-педагогического и медико-социального сопровождения ребёнка Е.И. Казаковой. Важнейшим положением системно-ориентированного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта (ключевое положение «педагогики успеха»). Основными принципами сопровождения ребёнка в условиях жизнедеятельности в образовательном учреждении являются:

1. Рекомендательный характер советов сопровождения. Ведущей идеей сопровождения выступает положение о необходимости самостоятельности ребёнка, его родителей в решении актуальных для его развития проблем. Ответственность за решение проблем остаётся за последними.

2. Приоритет интересов сопровождаемого «на стороне ребёнка».

3. Непрерывность сопровождения.

4. Мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения.

Принцип требует согласованной работы команды специалистов, проповедующих единые ценности, включенные в единую организационную модель.

5. Индивидуальное сопровождение детей в образовательном учреждении предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска».

Особое значение необходимо уделять полноценному развитию ведущих видов деятельности ребенка (в младшем школьном – учебная деятельность). Выделяются следующие практические методики, облегчающие процесс обучения.

Ученику предоставляется право выбора учебной деятельности. Это усиливает мотивацию учения, увеличивает ценностный смысл приобретаемых знаний. Полезно совместно с учеником обсудить объем, содержание, уровень трудности учебной работы, чтобы дошкольник

ориентировался в предлагаемом задании, знал свои возможности, смог в дальнейшем планировать свою работу.

Ориентировочный этап работы сменяется операционально-исполнительским. Усвоение знаний осуществляется в соответствии со следующими уровнями: различения или узнавания предмета (явления, события, факта); запоминания учебного материала, его понимания, применения на практике и переноса знаний в новые ситуации. Чаще всего учителя «передают» ученикам способы действий, алгоритмы, схемы, образцы. Недостаточно ведется работа над осмыслением и освоением принципов действий, глубиной освоения учебного материала, который часто механически заучивается. Выявить и восполнить пробелы в подготовке дошкольников помогают дозированные, не перегруженные учебные задания, также дифференцированные программированные задания, позволяющие уточнить и лучше осмыслить изучаемое. В процессе обучения широко используются реальные жизненные ситуации. Ученики имитируют и интерпретируют, объясняют их. Предпочтительней является групповая форма работы, в процессе которой ученик включается в продуктивную деятельность, постепенно и последовательно постигает глубину понимания учебного материала.

В условиях интеграции учителя могут использовать различные образовательные технологии и инновационные методики (технология развивающего обучения по В.В. Давыдову, Д.Б. Эльконину, оптимизации по Ю.К. Бабанскому, методики В.Ф. Шаталова, С.Н. Лысенковой, Дальтон-план, школы Монтессори, Френе, Вальдорфскую школу и т.д.). Это по большому счету варианты индивидуального и группового способов обучения. В условиях образовательной интеграции перспективна технология коллективного способа обучения, которая включает четыре формы организации обучения: коллективную, групповую, парную, индивидуальную. Групповая и парная работа позволяет объединить учащихся по

способностям, создавать адекватное образовательное пространство с учетом их обученности и обучаемости.

Применительно к коррекционному обучению формирование учебно-познавательных компетенций приобретает особое значение в силу наличия их существенного компенсаторного потенциала в плане подготовки к успешному функционированию в реальном жизненном пространстве и быстрой адаптации к возможным изменениям его основных детерминантов, а, с другой – вызывает значительные трудности, связанные с психическими особенностями учащихся со специальными образовательными потребностями

Выделяют следующие эффективные механизмы формирования учебно-познавательных компетенций учащихся с особыми потребностями в образовании в коррекционных классах:

- методы и приемы укрупнения дидактических единиц (УДЕ),
- совместное изучение родственных разделов, взаимно-обратных действий,
- алгоритмизация деятельности.
- вербализация всех этапов работы.
- осуществление самоконтроля с помощью специальных «карточек-образцов»,
- использование на уроках дидактических игр, сказочно-сюжетной формы подачи учебного материала.

Учителя могут использовать различные приемы стимулирования мотивации. Это показ значимости темы для жизни учащихся, создание проблемных ситуаций, исторические экскурсии, доступные исследовательские задания, использование парадоксов, курьезные моменты, необычное начало занятий, дидактические игры (для подростков могут использоваться деловые игры) и др.

В основной части коммуникативную готовность целесообразно организовывать через активные формы учебно-познавательной деятельности

(УПД): парную работу, групповую работу, дискуссионные формы (обсуждение, рефлексия выполненных заданий).

Существуют особенности использования приемов педагогической техники в классах КРО.

1. Приемы, используемые на уроках в коррекционных классах, должны решать учебную и коррекционную задачи.

2. Умственная активность является основой осуществления коррекционного влияния на развитие дошкольников. Она формируется с помощью логических приемов, которые направлены на развитие мыслительной деятельности учащихся. Общими признаками для них являются постановка проблемы или познавательной задачи, выделение главного, определение основных понятий. При этом особое значение в усвоении знаний занимают примы сравнения, сопоставления, определения, классификации, установления причинно-следственных связей, обобщения, выводов.

3. Подача учебного материала осуществляется небольшими, логическими законченными дозами. Структурирование учебного материала – основной принцип коррекционного обучения.

4. Вариативное повторение. Оно необходимо, так как для учащихся характерны трудности в восприятии (замедленность, узость, фрагментарность, недифференцированность) и медленное усвоение материала (недостаточность осознания материала, слабая целеустремленность к активному запоминанию, нежелание вспоминать ранее пройденное). Кроме того, повторение пройденных понятий на новых объектах дает возможность развития логического мышления, переноса действий по аналогии.

5. Оречевление любой деятельности – словесный отчет о выполненной практической работе, который стимулирует детей не только к последовательному рассказу о том, что и как они делали, но и почему нужно было делать именно так.



6. Учитывая особенности нарушений внимания (рассеянность, неустойчивость...), ограничиться минимальным количеством отвлекающих предметов (картин, стендов...). Картину вывешивать или открывать тогда, когда она нужна для работы. Если картина вывешена заранее, то в нужный момент активность восприятия снижается.

7. Не предлагать для выполнения сразу более одного задания; большое по объему задание предлагать не целиком, а в виде последовательности отдельных частей, периодически контролируя выполнение каждой части и внося необходимые корректировки (постепенно передавая функцию контроля самому ребенку). Корректировка помогает предотвратить неправильные действия, которые могут перейти в ошибочный стереотип.

8. Перед каждым видом деятельности ставить цель. По окончании осуществлять закрепление.

9. В конце каждого урока осуществлять закрепление всего материала, пройденного на уроке.

10. Необходимо комбинировать приемы обучения, чтобы осуществлялась смена видов деятельности учащихся, шла опора на различные анализаторы.

### **Выводы по третьей главе**

1. Задержка психического развития (ЗПР) – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. Задержка психического развития рассматривается как вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся как случаи замедленного психического развития («задержка темпа психического развития»), так и относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей умственной отсталости.

В целом для данного состояния характерны гетерохронность (разновременность) проявления отклонений и существенные различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий. ЗПР часто осложняется различными негрубыми, но нередко стойкими нервно-психическими расстройствами (астеническими, церебрастеническими, невротическими, неврозоподобными и др.), нарушающими интеллектуальную работоспособность ребёнка.

2. Задержка психического развития у дошкольников - это временное несоответствие уровня психического развития паспортному возрасту ребенка, которое проявляется в несоответствии интеллектуальных возможностей его возрасту (негрубое нарушение познавательной сферы), личностной незрелости, преобладании игровых интересов. Это синдром временного отставания психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоциональных, волевых). Это не клиническая форма, а замедленный темп развития. Задержка психического развития – это нарушение, которое преодолевается с возрастом, и тем успешнее, чем раньше создаются специальные условия для обучения и воспитания ребенка.

3. Своевременная организация коррекционного воздействия является основным фактором, обуславливающим социальную адаптацию и реабилитацию ребенка с ЗПР.

4. Коррекционная педагогическая помощь дошкольникам с ЗПР должна определяться в соответствии с их образовательными потребностями, обусловленными возрастом, степенью и многообразием нарушений, а также социально-культурными условиями жизни и воспитания.

Общим требованием является формирование возрастных психологических новообразований и предпосылок для перехода к следующему возрастному этапу. Специфическими требованиями являются создание адекватных условий, учитывающих особенности психического

развития ребенка с ЗПР, стандартизация специальных психолого-педагогических условий.

5. Содержание программно-методического обеспечения строится с учетом жизненно важных потребностей детей, лежащих в зоне актуального и потенциального развития ребенка в данной возрастной группе. Это определяет приоритетные линии образования и те предметные области, которые являются значимыми при разработке программ коррекционно-развивающего обучения.

6. Последовательное осуществление программы медико-социальной и психолого-педагогической помощи проблемным детям ведет к положительным изменениям в интеллектуальной и эмоциональной сферах детей, при этом оказание помощи в наиболее ранние сроки является весьма эффективным.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

По результатам проведенного нами исследования можно сделать следующие выводы.

Связная речь представляет собой последовательно и систематически развернутое изложение, осуществляемое в двух основных формах – диалоге и монологе, при этом первостепенной функцией связной речи является

коммуникативная. Для того чтобы быть понятым слушателем, связное высказывание должно строиться логично, развернуто, последовательно. Последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление являются важнейшими качествами связной речи, вытекающими из ее контекстного и непрерывного характера.

Связная монологическая речь, в отличие от речи диалогической, психологически более сложна и предполагает тщательный отбор адекватных лексических средств и использование сложных синтаксических конструкций. Она отличается большей развернутостью, потому что необходимо ввести слушателей в обстоятельства событий, достичь понимания ими рассказа и т.д.

Монолог требует лучшей памяти, более напряженного внимания к содержанию и форме речи. В то же время монологическая речь опирается на мышление, логически более последовательное, чем в процессе диалога, разговора.

Формирование связного высказывания в онтогенезе проходит сложный путь развития, который реализуется в двух направлениях: в овладении языковой действительностью - от слова к связному монологическому высказыванию; в овладении содержательной стороной связного высказывания - от общего смысла к конкретному детализированному представлению.

Дети пяти-шести лет владеют основными типами монологической речи: рассказом и пересказом (в их элементарной форме). К моменту поступления в школу связная речь у детей с нормальным речевым развитием развита достаточно хорошо.

Задержка психического развития как системное речевое нарушение, проявляется у детей в разной степени: от полного отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с аграмматизмами и элементами фонетико-фонематического недоразвития.

Лишь немногие дошкольники с ЗПР способны самостоятельно

построить связный рассказ; большинству требуются вопросы-подсказки; рассказы отличаются непоследовательностью, отсутствием цельности. Как правило, в качестве средств межфразовой связи в рассказах редко используются повторы и местоимения, наблюдаются проблемы с грамматическим оформлением предложений. Образные средства в них единичны либо вовсе отсутствуют.

В системе коррекционной работы с дошкольниками с ЗПР важное значение имеет целенаправленное формирование связной речи. При этом только своевременно начатая и правильно построенная коррекционная работа сможет сформировать у детей навыки правильной связной устной речи, что в целом выведет детей на более высокий уровень владения родным языком.

Работая с детьми старшего дошкольного возраста, необходимо проводить поэтапную организацию такой работы.

Организованная изобразительная деятельность является эффективным методом развития речи у детей дошкольного возраста и осуществляется сразу в нескольких направлениях:

- обогащение словаря детей;
- становления и развития речи как средства общения;
- совершенствование регулирующей функции речи.

Целью экспериментального исследования было практическое подтверждение выдвинутой гипотезы о влиянии на повышение уровня связной речи с помощью различных технологий.

Задачи исследования включали в себя:

- определение уровня развития связной речи у дошкольников исследуемых групп;
- разработку и реализацию проекта по использованию художественных средств для развития связной речи;
- определение эффективности разработанного проекта путем повторной диагностики уровня развития связной речи.

Своевременная организация коррекционного воздействия является основным фактором, обуславливающим социальную адаптацию и реабилитацию ребенка с ЗПР.

Коррекционная педагогическая помощь дошкольникам с ЗПР должна определяться в соответствии с их образовательными потребностями, обусловленными возрастом, степенью и многообразием нарушений, а также социально-культурными условиям жизни и воспитания.

Общим требованием является формирование возрастных психологических новообразований и предпосылок для перехода к следующему возрастному этапу. Специфическими требованиями являются создание адекватных условий, учитывающих особенности психического развития ребенка с ЗПР, стандартизация специальных психолого-педагогических условий.

Содержание программно-методического обеспечения строится с учетом жизненно важных потребностей детей, лежащих в зоне актуального и потенциального развития ребенка в данной возрастной группе. Это определяет приоритетные линии образования и те предметные области, которые являются значимыми при разработке программ коррекционно-развивающего обучения.

Последовательное осуществление программы медико-социальной и психолого-педагогической помощи проблемным детям ведет к положительным изменениям в интеллектуальной и эмоциональной сферах детей, при этом оказание помощи в наиболее ранние сроки является весьма эффективным.

## Список литературы

1. Алексеева, М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2010. – 400 с
2. Арушанова, А.Г., Ахманова О.С. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника / А.Г. Арушанова // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников. М.: Институт национальных проблем образования МО РФ, 2010. – 311с.
3. Антипова Ж.В., Белянин В.П. Методика обучения детей русскому языку в дошкольных учреждениях: учеб. пособие для пед. училищ и пед. ин-тов спец. № 03.07.02 " Педагогика и психология (дошкольная)" / Ж.В. Антипова – М.: Дана, 2012. – 220 с.
4. Богуш, А. М. Обучение правильной речи в детском саду / А. М. Богуш. – М.: Дана, 2010. – 212 с.
5. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. – 323 с.
6. Воробьева В. К., Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: Астрель, 2006. С. 92-105.
7. Ванюхина Г.А. Экспериментальное исследование воспитания новых речевых рефлексов по способу связывания с комплексами (логической памяти) / Г.А. Ванюхина // Вопросы психологии. – 2013. – № 3. – С. 119-125.
8. Гавриш, Н. В. Развитие речетворческой деятельности в дошкольном детстве / Н. В. Гавриш // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 12. – С. 17–21.
9. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Просвещение, 2009. – 365с.
10. Гальперина А.А. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада / А.А. Гальперина. – М.: Просвещение, 2009. – 110 с.

11. Гербова, В.В. Работа с сюжетными картинками / В.В. Гербова // Дошкольное воспитание. -2009.- № 1. – 23с.
12. Гербова, В.В. Развитие речи в детском саду. Программа и методические рекомендации. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 32с.
13. Гербова, В.В. Развитие речи на занятиях с использованием сюжетных картинок // Дошкольное воспитание. – 2008.- №1. – С. 23-31.
14. Григорьева, А. Д. Об основном словарном фонде и словарном составе русского языка / А. Д. Григорьева. – М.: Норма, 2011. – 68 с.
15. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: АРКТИ, 2004. С. 8-15.
16. Домородская, З. А. Диагностика речевого развития дошкольников: Научно-метод. пособие / Под ред. З. А. Домородская. М.: РАО, 2007. – 136с.
17. Евтушенко, И. Н. Предметно-развивающая среда в дошкольном учреждении и ее диагностика / И. Н. Евтушенко // Начальная школа: Плюс до и после. – 2008. – №4. – С.33–36.
18. Емельянова, И. Д., Ефименкова Л. Н. Развитие и коррекция речи современных детей в условиях дошкольных образовательных учреждений разных видов / И. Д. Емельянова // Мир образования- образование в мире. – 2011. – № 2. – С. 85–91.
19. Жукова, Н. С.: Кн. для воспитателя детского сада /сост. Н. С. Жукова и др. – М.: Просвещение, 2007. – 271с.
20. Золотарева, А. А., Зимняя И.А. Особенности организации дополнительного образования дошкольников / А. Золотарева, М. Терещук // Дошкольное воспитание. – 2007. – №11. – С.76–83
21. Ивакина, Г. Н. Формирование познавательного интереса к предмету / Г. Н. Ивакина // Начальная школа: Плюс до и после. – 2005. – № 12. – С. 25-28.



22. В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко Тестовая диагностика: обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3-6 лет с речевыми нарушениями. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008. – 104с.
23. Капустина, Н. Г. Познавательные интересы младших школьников / Н. Г. Капустина // Начальная школа: Плюс до и после. – 2005. – № 2. – С. 3-8.
24. Карпичева, Е. Л. Роль экспериментальной деятельности в познавательном развитии дошкольника / Е.Л. Карпичева // Дошкольная педагогика. – 2012. – № 4. – С. 28–31.
25. Капышева, Н. А. Коррекционная работа по формированию словарного запаса детей младшего дошкольного возраста / Н.А. Капышева // Практический психолог и логопед. – 2014. – № 1. – С. 41–46.
26. Козырева, О. А. Программа коррекционных занятий для детей с ограниченными возможностями здоровья. Формирование грамматического строя языка и развитие связной речи у детей 5-7 лет, имеющих задержку психического развития / О.А. Козырева // Педагог едия. – 2014. – № 2. – С. 55-64.
27. Корицкая Е.Г. Развитие речи. Дети 5-7 лет / Е.Г.Корицкая – Ярославль: Академия развития, 2009. – 160с.
28. Комарова, И. И. Обзор зарубежных исследований по проблеме влияния информационно-коммуникационных технологий на дошкольников за 50 лет / И. И. Комарова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 6. – С. 50–56.
29. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э.П. Короткова. - М.: Просвещение, 2007. – 128с.
30. Кротова, В. Ю. Влияние социальной среды на формирование речевой компетентности детей дошкольного возраста / В. Ю. Кротова // Педагог едия сегодня. – 2013. – № 2. – С. 16–21.

31. Левина, Р.Е. Воспитание отношения к информации в системе дошкольного образования / Р.Е. Левина // Педагогика. – 2009. – № 9. – С. 44–51.
32. Лазарева, М. В. Особенности целевого и содержательного компонентов теоретической модели интегрированного обучения дошкольников / М. В. Лазарева // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №1. – С.19–23.
33. Т.А. Ладыженская. Письмо и речь / Т. А. Ладыженская – М.: Академия, 2008. – 352с.
34. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. С. 10-15.
35. Леонтьев А.А Развитие познавательного интереса в процессе использования информационного обеспечения математического образования / А. А. Леонтьев // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 123-129.
36. Матросова, Т. А. Нарушение лексического строя речи и пути их коррекции у дошкольников пяти-шести лет с общим недоразвитием речи / Т. А. Матросова, Е. Е. Балашова // Школьный логопед. – 2011. – № 3. – С. 3-13.
37. Мастюкова, Е. М. Интегрированное занятие по речевому и музыкальному развитию детей / Е. М.Мастюкова // Логопед в детском саду. – 2013. – № 2. – С. 67–69.
38. Нечаева, О. А. Развитие связной речи у заикающихся детей как один из факторов успешности учебного процесса / О. А. Нечаева // Практический психолог и логопед. – 2014. – № 2. – С. 54-56.
39. Новикова, Г. П. Проблемы модернизации и перспективы развития дошкольного образования / Г. П. Новикова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №1. – С.8–11.
40. Опыт использования интерактивных технологий в работе с дошкольниками / С. А. Ластовина, Е. В. Полуляшная, Н. И. Татаренко, Т. С. Вернова // Информатика и образование. – 2012. – № 10. – С. 56–59.

41. Поваляева М. А. Развитие творческого потенциала старших дошкольников, имеющих речевые нарушения, при овладении связной монологической речью на основе сюжетных рисунков экологической тематики / М. А. Поваляева // Логопедия сегодня. – 2010. – № 4. – С. 33-36.
42. Программа развития и воспитания детей «Детство» / авт.-сост.: В. И. Логинова, Т. И. Бабаева, Н. А. Ноткина, А.Г. Гогоберидзе и др. – СПб.: Детство-пресс, 2004. – 244 с.
43. Раевская, Ж. Г. Формирование интонационной стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Ж.Г. Раевская, Е.М. Воронова // Логопед в детском саду. – 2012. – № 4. – С. 54-57.
44. Рашикулина, Е. Н. Понятийно-синергетический подход в развитии познавательных способностей детей / Е. Н. Рашикулина // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 7. – С. 72–76.
45. Репина Т.А. Роль иллюстрации в понимании художественного текста детьми дошкольного возраста / Т.А. Репина // Вопросы психологии.- 2009.- № 1. -127с.
46. Рубинштейн М. Вопросы и их роль в умственном развитии ребенка / М. Рубинштейн // Дошкольное воспитание. – 2008. – №2. – С.7–13.
47. Рукисова, Л. А. Развитие связной речи дошкольников: комплексный подход (семинар-практикум для воспитателей) / Л. А. Рукисова, Л.М. Сидоренко // Логопед. – 2010. – № 8. – С. 48-55.
48. Рябкова, И. А. Критерии психолого-педагогической экспертизы игрового материала (составные картинки) / И. А. Рябкова // Психологическая наука и образование. – 2008. – №3. – С.30-36.
49. Семенака С. И. Педагогические условия воспитания разумного послушания в детском возрасте / С. И. Семенака // Начальная школа: Плюс до и после. – 2013. – № 12. – С. 42–47.
50. Сидорук, Г. Н. Критерии и уровни сформированности познавательной активности детей дошкольного возраста [Текст] / Г. Н. Сидорук // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №1. – С.23–25

51. Сингаевская, О. В. Развитие связной речи дошкольников / О. В. Сингаевская, А. В. Соболева // Логопедия сегодня. – 2011. – № 2. – С. 26-30.
52. Сохин Ф.А. Развитие связной речи дошкольников / Ф.А. Сохин, А. В. Соболева // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. – 2011. – № 2. – С. 17-22.
53. Соколова, С. Е. Формирование связной речи детей. Обучение рассказыванию / С. Е. Соколова // Дошкольная педагогика. – 2014. – № 3. – С. 31-35.
54. Соколова, Т. Формирование связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с глазной патологией в условиях инклюзивного образования / Т. Соколова // Школьный логопед. – 2014. – № 1. – С. 43-45.
55. Сидорчук Т. А., Лелюх С. В. Составление детьми творческих рассказов по сюжетной картине / Под ред. Т. А. Сидорчук. Ульяновск: М.: Аркти, 2010. С. 10-35.
56. Сидорчук Т. А., Хоменко Н. Н. Технологии развития связной речи дошкольников. Ульяновск: Изд – во: Волга-ТРИЗ, 2004. С. 4-47.
57. Суси, И. Л. Игровые приемы для развития навыков словоизменения и словообразования у дошкольников / И. Л. Суси, О. Л. Фиски // Логопед. – 2012. – № 7. – С. 39–48.
58. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 6-ти лет/ Под ред. Т. А. Ткаченко. Ульяновск: М.: Аркти, 2010. С. 10-35.
59. Текучев, А.В. Теория и методика преподавания русского языка. Практические занятия. Часть 1/ Под ред. А. В. Текучева, Москва, 2010. С. 10-35.
60. Ушакова, О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / О.С. Ушакова. – 2-е изд. – М.: ТЦ Сфера, – 2008. – 96с.

61. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений/ Под ред. Т. Б.Филичева, М.: Москва, 2010. С. 44-46
62. Чиркина, Г.В. Индивидуальные особенности обучаемости детей старшего дошкольного возраста в сфере речи / Г.В. Чиркина // Психология обучения (Журнал). – 2011. – № 1. – С. 38-52.
63. Шанер-Воллес К., Хватцев М.Е. Языковое развитие ребенка: коммуникация между детьми и между детьми и взрослыми / К. Шанер-Воллес // Психолог в детском саду. – 2011. – № 2. – С. 28–45.
64. Хоменко Н.Н. Воспитание и обучение через сказку [Текст] / Н.Н. Хоменко // Дошкольная педагогика. – 2012. – № 5. – С. 12–17.
65. Щербакова Т. А. Умственное и физическое воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами физической культуры / Т.А. Щербакова // Физическая культура: Воспитание, образование, тренировка. – 2010. – № 2. – С. 18–21.
66. Эльконин, Д. Б. Детская психология: Развитие ребенка от рождения до семи лет / Д. Б. Эльконин. – М.: Учпедгиз, 1960. – 327 с.
67. Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование. / Под ред. Л. П. Якубинский, Москва, 1986. - С. 17-58

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А.

#### **Методика 1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам**

Материал: картинки "Девочка рисует", "Мальчик моет посуду, девочка вытирает посуду".

Инструкция: Посмотри на картинку и скажи, что здесь нарисовано? При отсутствии фразового ответа задается второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие ("Что делает мальчик/девочка?").

Оценка результатов: 3 балла – полный фразовый ответ; 2 балла – ответ с вспомогательным вопросом; 1 балл – ребенок не смог самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы.

**Методика 2. Выявление способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания**

Материал: Три картинки на разные тематики

Инструкция: Назови картинки и составь предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Если ребенок составил предложение с учетом только одной-двух картинок (например, "Девочка гуляла в лесу"), задание повторяется с указанием на пропущенную картинку.

Оценка результатов: 3 балла – ребенок справился с заданием, используя фразы, адекватные предложенному заданию; 2 балла – справился с заданием с помощью педагога; 1 балл – не смог составить предложение.

Задания на составление фразовых высказываний по наглядной опоре позволяет выявить индивидуальные речевые возможности детей с ОНР (III уровень речевого развития).

Следующие задания предназначены для определения уровня сформированности и особенности связной монологической речи детей.

**Методика 3. Пересказ текста** (знакомой сказки или короткого рассказа)

Предложить ребенку прослушать сказку или рассказ (знакомый, затем не знакомый), ответить на вопросы по тексту и пересказать его.

Один из приемов обследования: после того как рассказана сказка, например "Репка", педагог предлагает ребенку выбрать из разложенных перед ним предметных картинок те, о которых шла речь в сказке, которые "нужны для сказки". Среди изображений имеются картинки предметов (животных), не относящихся к содержанию рассказанного, например: арбуз, лошадь или машина. Рекомендуется избегать подсказывающего

Вопроса: "Это подходит?" Вместо этого лучше спросить: "Это есть в сказке?"

Оценка результатов: 3 балла – ребенок пересказал текст сказки, передал все его полноту без смысловых пропусков, безошибочно выбрал предметные картинки; 2 балла – справился с заданием с помощью педагога, допуская смысловые пропуски, повторы; 1 балл – имел большие затруднения в составлении пересказа, путался в выборе картинок.

Н.С. Жукова рекомендует при анализе и оценке детской речи третьего уровня соотносить данные своего обследования с материалами условного эталона нормы, установив, какому этапу соответствует состояние речи ребенка. Чтобы правильно понять и оценить процесс речевого развития дошкольника, предлагается использовать схему системного развития нормальной детской речи, составленную по материалам А.Н. Гвоздева, в качестве условного эталона закономерностей овладения детьми родным языком. Для этого предлагается соотнести состояние речи, выявленное на обследовании, с данными условного эталона нормы, что позволит установить фазу развития аномальной детской речи и оценить степень сформированности в ней различных компонентов языка.



**Методика 4. Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок**

Предложить составить рассказ по серии (сюите) сюжетных картинок.

Порядок проведения обследования. Подобрать серию (сюиту) из 2-3 картинок. Разложить их перед ребенком, объяснив коротко последовательность событий. Перемешав картинки, предложить ребенку еще раз самому разложить их в нужной последовательности, ответить на вопросы по их содержанию и попробовать рассказать об изображенном событии "все с самого начала". После этого детям предложить самостоятельно разложить новую сюиту и рассказать ее содержание. (В случае необходимости можно помочь наводящими вопросами.)

Оценка результатов: 3 балла – ребенок справился с заданием, логически правильно описал картинки и составил связный рассказ; 2 балла – справился с заданием с помощью наводящих вопросов педагога; 1 балл – не смог составить рассказ.

### **Методика 5. Составление рассказа на основе личного опыта**

Составить рассказ на основе личного опыта – имеет целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Инструкция: ребенку предлагается составить рассказ на близкую ему тему (например, "На нашем участке", "Игры на детской площадке") и дается план рассказа: - что находится на площадке; чем занимаются там дети; в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и запомнить; вспомнить, какие игры зимой, а какие летом.

Оценка результатов: Обращается внимание на особенности фразовой речи, употребляемой детьми при составлении сообщения без наглядной текстовой опоры. Учитывается степень информативности рассказа, определяемая количеством значимых элементов, которые несут смысловую нагрузку. Установление количества информативных элементов и их характера (простое название предмета или действия их развернутое описание) позволять, насколько полно отражена ребенком тема сообщения.

3 балла – ребенок справился с заданием, логически правильно составил связный рассказ; 2 балла – справился с заданием с помощью наводящих вопросов педагога; 1 балл – не смог составить рассказ.

**Методика 6. Составить описательный рассказ**

Материал: детям могут предлагаться как модели предметов (игрушки), так и их графические изображения, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов.

Инструкция: Ребенку предлагается в течение несколько минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нем рассказ по данному вопросному плану. Например, при описании куклы дается следующая инструкция-указание: "Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове" и т.п.

Оценка результатов: Обращается внимание на полноту и точность отражения в нем основных свойств предмета, наличие (отсутствие) логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании признаков и деталей предмета, использование языковых средств словесной характеристики. В случае, когда ребенок оказывается не способным составить даже короткий описательный рассказ, ему предлагается для пересказа образец описания, данный педагогом.

3 балла – ребенок справился с заданием, логически правильно составил связный рассказ; 2 балла – справился с заданием с помощью наводящих вопросов педагога; 1 балл – не смог составить рассказ.