

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 коррекционной педагогики

САМОХВАЛОВА МАРИНА АЛЕКСЕЕВНА
СТЫПНИК АНАСТАСИЯ ЕВГЕНЬЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Развитие связной речи у слабовидящих старших дошкольников

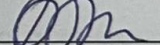
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия и
тифлопедагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ


Заведующий кафедрой

Канд.пед.наук, доцент Беляева О.Л.


« 08 » 05 2026г. 

Научный руководитель:


Канд.пед.наук, доцент Грищенко Т.А.

« 08 » 05 2026г. 

Обучающийся Самохвалова М.А.

« 08 » 05 2026г. 

Обучающийся Стыпник А.Е.

« 08 » 05 2026г. 

Дата защиты:

« 9 » ИЮНЯ 2026г.

Оценка _____

Красноярск, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА, НАПРАВЛЕННОГО НА РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СЛАБОВИДЯЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	7
1.1. Онтогенез развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста.....	7
1.2. Особенности развития связной речи у слабовидящих старших дошкольников	13
1.3. Методики развития связной речи у слабовидящих старших дошкольников ..	20
Выводы по главе 1.....	29
ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «В МИРЕ СКАЗОК», НАПРАВЛЕННОГО НА РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СЛАБОВИДЯЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	31
2.1. Паспорт и план реализации проекта	31
2.2. Подготовительный этап проекта	34
2.3. Разработческий этап проекта	38
2.4. Методические рекомендации по использованию дидактического пособия «В мире сказок».....	40
2.5. Анализ результатов внедрения методического пособия «В мире сказок»	44
Выводы по главе 2.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	49
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	53
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	58

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Развитие связной речи является одной из значимых задач дошкольного образования, поскольку именно в старшем дошкольном возрасте формируются предпосылки успешного обучения в школе, произвольного общения, речевого самоконтроля и полноценного взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками. Связная речь обеспечивает возможность последовательно выражать мысли, передавать содержание событий, понимать и пересказывать текст, строить описание, повествование и элементарное рассуждение.

Особую значимость данная проблема приобретает в отношении слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (далее – ОНР III уровня). У детей данной категории развитие связной речи осложняется не только речевыми нарушениями, но и ограниченностью зрительного восприятия, недостаточностью сенсорного опыта, трудностями формирования целостных представлений о предметах, действиях, пространственных и временных отношениях. В результате у слабовидящих дошкольников могут проявляться фрагментарность высказывания, нарушение последовательности событий, бедность словаря признаков и отношений, аграмматизмы, трудности пересказа и рассказывания по наглядному материалу, зависимость от помощи взрослого.

Актуальность темы определяется также тем, что традиционные средства развития связной речи не всегда в полной мере доступны слабовидящим детям. Обычные сюжетные картинки, иллюстрации и графические схемы требуют специальной адаптации: укрупнения, контрастности, композиционной простоты, ограничения количества деталей, возможности зрительного и тактильного обследования. Поэтому возникает необходимость разработки таких дидактических средств, которые одновременно учитывают речевые трудности детей с ОНР III уровня и особенности зрительного восприятия слабовидящих дошкольников.

Степень разработанности проблемы. Проблема развития речи детей дошкольного возраста раскрывается в работах М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной, О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, В.П. Глухова и других исследователей. Особенности психического и речевого развития детей с нарушениями зрения рассматривались в трудах Л.С. Выготского, А.Г. Литвака, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, Е.В. Орловой и других авторов. В современных исследованиях А.В. Беляковой, Е.В. Хмельковой, А.С. Бурматовой, Н.И. Отевой, Е.А. Ольхиной, В.С. Абзалитдиновой, Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, Т.В. Соколовой и других ученых описываются специфические трудности связной речи у детей с нарушением зрения и ОНР, а также обосновывается необходимость использования адаптированной наглядности, сенсорных опор, моделирования, сказочного материала и поэтапной коррекционной работы.

Вместе с тем анализ теоретических и практических материалов показывает, что в дошкольной образовательной практике сохраняется недостаточность специально адаптированных пособий, направленных на развитие связной речи слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня. Это определяет необходимость разработки и апробации дидактического пособия, обеспечивающего сочетание зрительной и тактильной опоры при обучении пересказу и рассказыванию.

Таким образом, выявляется противоречие между необходимостью развития связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня и недостаточной представленностью адаптированных дидактических средств, учитывающих одновременно речевые, зрительные и сенсорные возможности детей данной категории.

Проблема исследования: каковы содержание и условия использования дидактического пособия, направленного на развитие связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня?

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать проект, направленный на развитие связной речи у слабовидящих старших

дошкольников с ОНР III уровня посредством дидактического пособия «В мире сказок».

Объект исследования: процесс развития связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня.

Предмет исследования: дидактическое пособие «В мире сказок» как средство развития связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня.

В соответствии с целью были определены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую, логопедическую и тифлопедагогическую литературу по проблеме развития связной речи у слабовидящих старших дошкольников;

2. Раскрыть особенности развития связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня;

3. Провести диагностику особенностей сформированности связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня;

4. Разработать и реализовать проект «В мире сказок», направленный на развитие связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня;

5. Проанализировать результаты реализации проекта «В мире сказок». Методы исследования: теоретические методы – анализ психолого-педагогической, логопедической и тифлопедагогической литературы по теме исследования, обобщение и систематизация научных данных; эмпирические методы – диагностическое обследование связной речи детей, наблюдение, анализ продуктов речевой деятельности; практические методы – разработка и апробация дидактического пособия; методы обработки данных – количественный и качественный анализ результатов диагностики.

База исследования: Детский сад № 167 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному направлению развития детей.

Выборка исследования: в исследовании приняли участие 8 детей старшего дошкольного возраста, имеющих сочетание слабовидения разной степени и общего недоразвития речи III уровня.

Практическая значимость исследования заключается в разработке дидактического пособия «В мире сказок», включающего тактильные карточки по сказкам «Репка» и «Под грибом», а также методических рекомендаций по его использованию в коррекционно-развивающей работе. Материалы исследования могут быть использованы учителями-логопедами, тифлопедагогами и воспитателями дошкольных образовательных организаций при организации работы по развитию связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений. В первой главе раскрываются теоретические основы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста, особенности связной речи слабовидящих дошкольников и методические подходы к ее развитию. Во второй главе представлена реализация проекта «В мире сказок»: паспорт и план проекта, результаты диагностического обследования, разработка дидактического пособия, методические рекомендации по его применению и анализ результатов внедрения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА, НАПРАВЛЕННОГО НА РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СЛАБОВИДЯЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Онтогенез развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста

Развитие связной речи в старшем дошкольном возрасте относится к ключевым задачам дошкольного образования, поскольку именно в этот период формируются предпосылки учебной деятельности, речевого самоконтроля и осознанного общения. В ФГОС ДО это направление закреплено как обязательный результат образовательной области «Речевое развитие»: Приказ Минобрнауки России № 1155 фиксирует целевой ориентир: «Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры» [20]. В отечественной методике данная проблема рассматривается в связи с общим психическим развитием ребенка, его общением и ведущими видами деятельности. М.М. Алексеева и В.И. Яшина подчеркивают: «Предметом ее изучения является процесс овладения детьми родной речью» [2]. Следовательно, возрастную норму связной речи необходимо описывать не только через перечень умений, но и через условия их формирования: общение со взрослым, игру, предметно-практическую деятельность, восприятие художественных текстов и целенаправленное обучение.

Связная речь понимается как интегративное образование, объединяющее смысловую, языковую и коммуникативную стороны высказывания. Она предполагает тематическую цельность, логическую последовательность, грамматическое оформление и ориентированность на адресата. Поэтому именно связная речь выступает показателем общего уровня речевого развития. В.П. Глухов отмечает: «Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности» [8]. Для ее становления недостаточно накопить словарь или освоить фразовую речь; требуется согласованная работа лексики, грамматики, фонетико-фонематических процессов, памяти, внимания и мыслительных операций.

В современных исследованиях связная речь описывается не только через наличие грамматически правильных предложений, но и через качество целого высказывания. А.В. Белякова и Е.В. Хмелькова, обобщая подходы С.Л. Рубинштейна и М.М. Алексеевой, выделяют в качестве свойств связного высказывания информативность, осознанность, композиционную завершенность, логичность изложения и соответствие заранее заданному алгоритму [4]. Для настоящего исследования это положение важно потому, что развитие связной речи слабовидящего ребенка нельзя оценивать только по объему фраз или количеству слов: требуется учитывать, насколько ребенок удерживает тему, выделяет существенное, соблюдает порядок сообщения и делает высказывание понятным для слушателя.

Методологически значимы психолингвистические положения о речи как деятельности. А.А. Леонтьев подчеркивал, что «речевая деятельность не есть совокупность речевых актов» [12]. Это означает, что связное высказывание включает мотив сообщения, внутреннее программирование, отбор содержания, языковое оформление и контроль результата. В исследованиях речевого онтогенеза данная логика соотносится с традицией описания этапности детской речи. С.Н. Цейтлин, характеризуя значение классических работ, пишет: «Труды замечательного лингвиста А.Н. Гвоздева по детской речи известны всем» [30]. Именно в этой научной линии были описаны переход от ситуативных высказываний к контекстной речи и возрастные ориентиры развития словаря, грамматики и монолога.

Предпосылки связной речи складываются задолго до старшего дошкольного возраста. В доречевой период ребенок включается в эмоционально-личностное общение со взрослым, учится различать коммуникативные намерения по интонации, мимике, ритму обращения и усваивает очередность взаимодействия. На этапе раннего возраста интенсивно развиваются понимание обращенной речи, словарь и первичные грамматические отношения. Появляются двух- и трехсловные высказывания, затем простые распространенные предложения. Хотя речь еще остается ситуативной, именно здесь формируется способность

языкового кодирования опыта – основа последующего описания, повествования и пересказа.

В возрасте 3-4 лет усиливается переход к контекстной речи: ребенок пытается сообщать о событиях, не полностью представленных в наглядной ситуации, передавать впечатления, объяснять свои действия, воспроизводить знакомые эпизоды. Однако связность высказывания еще нестойкая: пропускаются смысловые звенья, нарушается последовательность, используются неопределенные местоименные замены. В 4-5 лет речь усложняется: расширяется словарь, совершенствуется грамматический строй, активнее используются временные и причинные средства связи. Ребенок успешнее пересказывает короткие тексты, описывает предметы и картинки, но еще заметно зависит от вопросов взрослого, образца и наглядной опоры.

Старший дошкольный возраст (5-7 лет) является сензитивным периодом развития связной речи. Возрастает произвольность поведения, развивается внутренний план действия, совершенствуются память, внимание и словесно-логическое мышление, что создает условия для самостоятельного программирования текста. О.С. Ушакова и Е.М. Струнина отмечают: «У детей старшего дошкольного возраста развитие речи достигает высокого уровня» [26]. Вместе с тем внутри возрастной нормы сохраняются различия в точности словоупотребления, развернутости высказывания и уровне владения монологом.

Одним из главных новообразований этого периода становится смысловое программирование высказывания. Ребенок начинает ориентироваться не только на собственное впечатление, но и на слушателя: что нужно сообщить, в какой последовательности представить события, какие детали пояснить. Эта ориентировка обеспечивает тематическую цельность, логическую завершенность и коммуникативную адекватность рассказа. Содержательную сторону связной речи поддерживает лексическое развитие: уточняются значения слов, активнее используются обозначения признаков, действий, состояний, пространственных и временных отношений. За счет этого рассказы становятся менее схематичными и более информативными.

Не менее значимо совершенствование грамматической и фонетико-фонематической сторон речи. Старший дошкольник активнее использует формы словоизменения, сложные синтаксические конструкции, средства выражения временных, причинно-следственных и целевых отношений. Грамматика обеспечивает структурирование мысли и связывание предложений в целостный текст. Одновременно возрастает понятность и выразительность речи: уточняется звукопроизношение, развиваются интонационная завершенность, логическое ударение и паузация. Поэтому звуковая сторона речи выполняет не внешнюю, а функциональную роль в организации связного высказывания.

В онтогенезе необходимо различать диалогическую и монологическую речь. Диалог возникает раньше, так как опирается на общую ситуацию общения, реплики собеседника и невербальные подсказки. Монологическая речь формируется позднее и требует значительно большей самостоятельности: ребенок должен сам удерживать тему, строить композицию, выбирать языковые средства и контролировать понятность сообщения. В старшем дошкольном возрасте именно монолог является наиболее сложной и диагностически значимой формой. Он развивается в основных видах детского рассказывания: пересказе, описании, повествовании, творческом рассказе и начальных формах рассуждения.

Важным показателем онтогенеза является овладение текстовой структурой. К концу дошкольного возраста ребенок начинает понимать, что рассказ должен иметь начало, развитие и завершение. Сначала это умение формируется во внешнем плане – через вопросы взрослого, опорные картинки, словесный план и образец. Постепенно данные средства интериоризируются, и ребенок чаще самостоятельно организует композицию текста. Параллельно развивается микроструктура речи: активнее используются лексические повторы, местоименные замены, союзы, наречия последовательности и причинности. Именно смысловая связь между фразами отличает связное высказывание от простого набора предложений.

С точки зрения формирования монологической речи особое значение имеют внешние средства планирования текста. К.Р. Вагнер рассматривает

моделирование как средство формирования связной речи у дошкольников с ОНР и подчеркивает, что модель позволяет ребенку увидеть структуру будущего высказывания, соотнести его содержание, последовательность и средства связи [6]. Для старших дошкольников это особенно существенно, поскольку текстовая структура еще не всегда удерживается во внутреннем плане: ребенку требуется опора, которая помогает выделить начало, развитие события и завершение рассказа.

Развитие связной речи тесно связано с познавательными процессами и социальным взаимодействием. Для построения развернутого текста необходимы устойчивое внимание, достаточный объем слухоречевой и смысловой памяти, умения анализа, синтеза, сравнения и обобщения. Не менее важна роль взрослого, который в совместной деятельности задает тему, помогает выделить главное, демонстрирует способы композиционного построения и ориентирует ребенка на слушателя. Постепенно функции планирования и контроля переходят к самому дошкольнику. Поэтому качество связной речи прямо зависит от насыщенности речевого общения, совместного чтения, обсуждения событий и побуждения к объяснению и рассуждению.

При характеристике возрастной нормы важно учитывать риск формального словоупотребления. Л.С. Выготский предупреждал: «Вербализм - это употребление слов, за которыми не скрывается никакого смысла» [7]. Внешне развернутый рассказ еще не гарантирует смысловой зрелости: ребенок может использовать правильные грамматические формы, но не удерживать тему и причинно-следственные связи. Преодоление вербализма обеспечивается опорой на реальный опыт. Наблюдения, игра, экспериментирование, прогулки, обсуждение прочитанных произведений и событий дня создают содержательную базу для осмысленного речевого обобщения. Особое значение имеет восприятие художественных текстов, поскольку они выступают образцом композиции, смысловой цельности и языковой организации высказывания.

К концу дошкольного возраста формируются базовые предпосылки речевой готовности к школе: ребенок способен воспринимать развернутую инструкцию и

текст, удерживать тему, пересказывать знакомое произведение, составлять рассказ по серии картинок, описывать предмет или ситуацию, передавать события личного опыта в хронологической последовательности. Для научного описания онтогенеза существенна система критериев оценки связной речи: смысловая целостность, соответствие теме, последовательность, полнота содержания, использование средств межфразовой связи, грамматическая правильность, лексическая точность, самостоятельность и коммуникативная направленность. Эти критерии позволяют разграничивать возрастную норму и речевые трудности.

Таким образом, к концу дошкольного возраста связная речь может рассматриваться как результат согласованного развития нескольких компонентов: мотивационно-коммуникативного, смыслового, лексико-грамматического, композиционного и регуляторного. В дальнейшем именно эти компоненты целесообразно использовать как основание для диагностики и коррекционно-развивающей работы, так как они позволяют перейти от общей характеристики «речь развита недостаточно» к более точному описанию того, что именно нарушено: полнота содержания, последовательность, лексическая точность, грамматическое оформление, самостоятельность или адресность высказывания [4; 6; 8].

Отдельное значение для настоящего исследования имеет роль зрительного опыта. В нормальном онтогенезе зрение обеспечивает получение значительной части сведений об объектах, их признаках, пространственных отношениях и изменениях во времени, которые затем перерабатываются в словесной форме. А.Г. Литвак подчеркивал: «в данном комплексе анализаторов ведущая роль по праву принадлежит зрению» [13]. Следовательно, онтогенез связной речи старшего дошкольника представляет собой сложный многоуровневый процесс перехода от ситуативных, фрагментарных высказываний к относительно самостоятельной, тематически цельной и композиционно организованной речи. Это положение образует методологическую основу для анализа специфики развития связной речи у слабовидящих детей.

1.2. Особенности развития связной речи у слабовидящих старших дошкольников

Особенности развития связной речи у слабовидящих старших дошкольников необходимо рассматривать в единстве речевых, познавательных и сенсорных факторов. Связная речь является итоговым показателем сформированности языковых средств и способов их организации в целостное сообщение, поэтому ограничения чувственного опыта и предметно-практической деятельности закономерно отражаются на ее содержании и структуре [8; 26]. Для слабовидящего ребенка построение развернутого высказывания связано не только с подбором слов и грамматических форм, но и с трудностью целостного восприятия ситуации, удержания последовательности событий и уточнения значений слов на основе собственного опыта [13; 14]. Современные нормативные документы подчеркивают необходимость специальной педагогической поддержки речевого развития детей с нарушениями зрения, связывая ее с задачами социализации и подготовки к школьному обучению [20; 21].

Дополнительное уточнение дают обзорные исследования, в которых речевое развитие детей с нарушением зрения рассматривается с разных научных позиций. А.В. Белякова и Е.В. Хмелькова выделяют два подхода: согласно первому, речь старших дошкольников с нарушением зрения в целом соотносится с условно-возрастной нормой, а согласно второму, связная речь этой категории детей имеет особый путь становления и специфические нарушения [4]. А.С. Бурматова и Н.И. Отева также показывают различие отечественной и зарубежной традиций анализа: зарубежные авторы чаще связывают речевые трудности с когнитивными трудностями в определении явлений внешнего мира, а отечественные исследователи акцентируют непонимание смысловой стороны слова, вербализм, эхололию, отсутствие развернутых высказываний и монотонность речи [5].

Методологическую основу анализа составляет положение Л.С. Выготского о риске формального усвоения слов без полноценной опоры на практический

опыт. Исследователь отмечал: «нигде вербализм, голая словесность не пустили таких глубоких корней, как в тифлопедагогике» [7]. Для слабовидящего старшего дошкольника это означает, что внешне благополучная речь и достаточный словарь еще не гарантируют сформированности связного высказывания. Ребенок может использовать социально усвоенные формулы, но испытывать затруднения в точном смысловом наполнении слов, последовательном развертывании содержания и установлении причинно-следственных связей [7; 16].

Тифлопсихологические исследования А.Г. Литвака показывают, что снижение зрения перестраивает процесс познания, изменяет соотношение непосредственного и опосредованного опыта, усиливает роль слова как средства компенсации и одновременно повышает риск неточности представлений [13; 14]. В дошкольном возрасте информация об объектах нередко усваивается фрагментарно: часть признаков воспринимается зрительно, часть – на слух, часть сообщается взрослым словесно. Несинхронность этих каналов затрудняет формирование целостного образа ситуации, а значит, осложняет построение связного монологического высказывания, где требуется удерживать тему, порядок описания и смысловую завершенность [13; 14; 23]. Л.И. Плаксина также подчеркивает системность вторичных отклонений развития и необходимость специальной педагогической организации опыта ребенка [19].

Для слабовидящих старших дошкольников характерна неравномерность проявления речевых возможностей. В повседневном диалоге ребенок может быть активным, использовать распространенные предложения, задавать вопросы, комментировать действия. Однако в заданиях на описание, пересказ и рассказывание по наглядному материалу часто выявляются нарушения последовательности, пропуски смысловых звеньев, недостаточная связность между предложениями, повторы и выраженная зависимость от помощи взрослого [1; 17]. Это объясняется тем, что монологическая связная речь предъявляет более высокие требования к программированию высказывания и точности представлений о предметной ситуации [8].

Одной из типичных особенностей является недостаточная предметная наполненность высказывания. Слабовидящий ребенок нередко ограничивается общими словами и слабо дифференцированными признаками: «большой», «красивый», «там», «такой». Подобные формулировки снижают информативность текста и отражают не только бедность словаря, но и неполное обследование объекта, трудность выделения существенных характеристик и несформированность плана описания [14; 19; 26]. В этих условиях особенно заметен феномен вербализма. Е.А. Ольхина показывает, что старшие дошкольники с нарушениями зрения могут правильно употреблять слова, связанные с предметами, признаками и пространственными отношениями, но при уточняющих вопросах демонстрируют неполное понимание их смысла и слабую опору на личный опыт [16]. В связной речи это проявляется в шаблонности рассказов и использовании заученных оборотов.

Проблема вербализма требует отдельного рассмотрения, поскольку она непосредственно влияет на качество связного высказывания. Е.А. Ольхина и В.С. Абзалитдинова связывают вербализм знаний у старших дошкольников с нарушениями зрения с обедненным чувственным опытом, фрагментарностью представлений и нарушением соответствия между словом и образом [16]. В условиях связной речи это проявляется в том, что ребенок может правильно воспроизводить слово или фразу, но не раскрывает содержание понятия, не опирается на собственное обследование объекта и поэтому строит внешне правильное, но смыслово неполное высказывание.

Исследование А.С. Бурматовой и Н.И. Отевой позволяет дополнить эту характеристику семантическим аспектом: авторы указывают на низкий уровень овладения обобщающими словами, нарушения семантической стороны устной речи и своеобразное соотношение между словами, образами предметов и их свойствами [5]. Следовательно, в связной речи слабовидящего ребенка необходимо анализировать не только наличие рассказа, но и то, насколько точно слова соотнесены с предметами, действиями, признаками и пространственными отношениями.

Содержательная и логическая организация высказывания тесно связана с формированием пространственных и временных представлений. При нарушении зрения затрудняется одновременное охватывание ситуации и установление отношений между объектами, что осложняет ориентировку в пространстве и последовательности событий [14; 16]. Поэтому в речи слабовидящих дошкольников встречаются ошибки в употреблении пространственных предлогов и наречий, смешение отношений «справа - слева», «перед - за», а также трудности передачи временной последовательности и причинности [14; 17; 23]. Для связного текста это особенно существенно, так как пространственно-временные маркеры обеспечивают его цельность и понятность для слушателя.

Специфические трудности проявляются в основных видах монолога. В описательной речи у слабовидящих детей часто отсутствует системность: высказывание строится по случайно замеченным деталям, повторяет порядок обследования без смысловой переработки либо быстро сворачивается к оценочным словам [19; 26; 28]. В повествовании по сюжетной картине или серии картин ребенок может не обнаружить всех персонажей и действий, неверно установить причинные связи между эпизодами, пропустить композиционно важные элементы [17; 28]. При пересказе литературного текста нередко наблюдается диссоциация между сохранением словесной формы и передачей смысловых отношений: ребенок воспроизводит отдельные фразы и эмоционально окрашенные выражения, но упрощает мотивировку поступков и нарушает последовательность событий [8; 17].

Эмпирические данные Л.Б. Осиповой и Л.А. Дружининой показывают, что трудности связной речи у дошкольников с нарушениями зрения проявляются в разных видах речевых заданий. В исследовании 30 детей с нарушениями зрения авторы использовали методику обследования связной речи В.П. Глухова и наблюдение за речевым поведением в игровых, бытовых и учебных ситуациях [18]. По результатам исследования 67 % детей испытывали затруднения при ответах на вопросы по содержанию картинок, 73 % - при составлении рассказа по серии сюжетных картинок, а только 30 % могли передать общий смысл сказки без

потери логической последовательности [18]. Эти данные подтверждают, что слабовидящие дошкольники испытывают наибольшие трудности там, где требуется целостное восприятие ситуации, выделение главного и самостоятельное удержание логики повествования.

Е.В. Каракулова обращает внимание на то, что у дошкольников с косоглазием и амблиопией речевые нарушения могут усиливаться несформированностью процессов восприятия, понимания и использования невербальных средств общения [11]. В ее исследовании участвовали 46 дошкольников с косоглазием и амблиопией, системным недоразвитием речи и псевдобульбарной дизартрией [11]. Для настоящей работы это положение важно потому, что связная речь в ситуации общения опирается не только на словарь и грамматику, но и на понимание эмоций персонажей, мимики, жестов, интонации, мотивов поступков и коммуникативной реакции собеседника.

На лексико-грамматическом уровне часто сочетаются относительно развитая бытовая лексика и недостаточная точность словаря признаков, отношений и пространственно-временных обозначений [13; 14; 17]. В рассказах встречаются замены по сходству функций или по общему впечатлению, что снижает точность текста. У части детей грамматические трудности носят вторичный характер и связаны с ограниченностью содержательно богатой речевой практики; у другой части они сочетаются с признаками общего недоразвития речи, что приводит к аграмматизмам, упрощению синтаксиса и недостаточному использованию средств межфразовой связи [8]. Для практики важно различать собственно тифлоспецифические проявления и логопедические нарушения, поскольку структура помощи в этих случаях различается [19].

Коммуникативная сторона связной речи также имеет своеобразие. Снижение зрения ограничивает использование невербальных сигналов в общении: ребенку труднее отслеживать мимику, направление взгляда и реакцию собеседника [23]. В результате высказывание может быть либо чрезмерно кратким и фрагментарным, либо избыточным и недостаточно ориентированным на адресата [1; 17; 23]. Существенную роль играют и познавательные

предпосылки: при нарушении зрения возрастает нагрузка на произвольное внимание, память, анализ и синтез, а формирование целостных образов требует большего времени и специально организованной помощи [14; 23]. В речевых заданиях это проявляется утомляемостью, трудностями удержания программы рассказа, переходами на побочные детали и повторением уже сказанного.

Качество связной речи слабовидящих дошкольников в значительной степени зависит от характера взаимодействия со взрослым и параметров наглядности. Если взрослый только задает закрытые вопросы и сам формулирует содержание, ребенок закрепляется в позиции отвечающего, а не автора высказывания [1; 17]. Напротив, совместное обследование объектов, комментирование действий, уточнение значений слов, побуждение к объяснению причин и последовательности событий создают условия для формирования содержательно развернутой монологической речи [1; 19; 21]. При этом эффективность рассказывания по картине определяется размером изображения, контрастностью, количеством деталей и композиционной ясностью сюжета: неадаптированная наглядность резко снижает качество текста [28].

Социально-коммуникативная сторона нарушения подтверждается исследованием Л.Б. Осиповой и Л.А. Дружининой: у детей с нарушениями зрения не был выявлен высокий уровень социально-коммуникативного развития; 43 % детей часто конфликтовали и не всегда могли поддержать и завершить общение с помощью неконфликтных речевых действий [18]. Авторы делают вывод о целесообразности организации коррекционной работы по развитию связной речи именно в контексте социально-коммуникативного развития [18]. Поэтому в первой главе связная речь рассматривается не изолированно, а как средство включения ребенка в совместную деятельность, игру, обсуждение художественного текста и взаимодействие со сверстниками.

Важным фактором выступает предварительный практический опыт ребенка. Если слабовидящий дошкольник не только слышал словесное объяснение, но и наблюдал явление, действовал с предметом, обследовал его руками и зрительно, обсуждал признаки и функции, его рассказ становится более точным и

последовательным [13; 19]. При отсутствии такого опыта усиливаются шаблонность и вербализм, возрастает число формально правильных, но содержательно пустых фраз [7; 16]. При этом внутри группы сохраняется значительная вариативность, связанная со степенью и структурой зрительного дефекта, устойчивостью зрительного восприятия, темпом утомления, опытом использования оптических средств, уровнем общего и речевого развития, условиями семейного воспитания [13; 14; 23].

Для группы детей, у которых нарушение зрения сочетается с ОНР III уровня, особенно значимо исследование Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой и Т.В. Соколовой. Авторы изучали связные высказывания дошкольников 6,5-7 лет с ОНР III уровня и вторичными нарушениями зрения; исследование проводилось с 2009 по 2017 г. и охватило более двухсот детей [27]. В качестве критериев оценки использовались полнота, связность и содержательная адекватность высказывания [27]. Среди выявленных трудностей авторы называют низкую мотивацию к рассказыванию, трудности использования графических опор при составлении рассказа и пересказа, потребность в дополнительных сенсорных стимулах, а также замедленность и фрагментарность контроля за качеством высказывания [27].

Следовательно, при анализе связной речи слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня необходимо учитывать сложную структуру нарушения. Недостаточность связного высказывания в данном случае определяется не только речевым недоразвитием, но и ограничениями зрительно-пространственного восприятия, трудностями удержания графического плана, сниженной доступностью традиционных картинок и потребностью в полимодальных опорах [27].

Следовательно, особенности связной речи слабовидящих старших дошкольников образуют систему взаимосвязанных проявлений: ограниченная предметная насыщенность высказывания, риск вербализма, недостаточная сформированность пространственно-временных отношений, трудности логико-смысловой организации текста, зависимость от помощи взрослого и параметров

наглядности, а также высокая роль предварительного сенсорного опыта [7; 13; 16].

Вместе с тем компенсаторные возможности этой категории детей достаточно высоки. При специально организованной коррекционной работе, согласованности действий тифлопедагога, учителя-логопеда и воспитателя становится возможным существенное повышение качества связной речи и подготовленности ребенка к школьному обучению [20; 21].

Обобщая рассмотренные исследования, можно выделить несколько групп диагностически значимых признаков: смысловые нарушения (неполнота содержания, слабая предметная соотнесенность слова, вербализм); структурные нарушения (пропуск звеньев, нарушение последовательности, отсутствие завершения); языковые нарушения (бедность словаря признаков и отношений, аграмматизмы, ограниченность средств межфразовой связи); коммуникативные нарушения (слабая адресность, трудности поддержания общения, недостаточная эмоциональная выразительность) [4; 5; 11; 16; 18; 27]. Эти признаки задают основу для выбора методик развития связной речи и для оценки динамики во второй главе.

1.3. Методики развития связной речи у слабовидящих старших дошкольников

Методики развития связной речи у слабовидящих старших дошкольников должны строиться на интеграции тифлопедагогических, логопедических и общепедагогических подходов. В отличие от работы с детьми без зрительной патологии здесь недостаточно ограничиваться формированием языковых средств и структур текста. Коррекционно-развивающая работа должна одновременно обеспечивать накопление чувственного опыта, развитие способов обследования, уточнение словаря и обучение программированию высказывания [8; 13; 19]. Нормативную основу этой работы составляют требования ФГОС ДО и ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ. В ФГОС ДО закреплено, что «Речевое развитие

включает владение речью как средством общения и культуры» [20]. В ФАОП ДО среди задач коррекционно-развивающей работы обозначены «Обогащение речевого опыта...» и «Развитие коммуникативной функции речи...» [21]. Следовательно, развитие связной речи должно рассматриваться как часть общей системы сопровождения ребенка в дошкольной организации.

Методологически важным принципом выступает предупреждение формального словоупотребления. Л.С. Выготский подчеркивал: «нигде вербализм, голая словесность не пустили таких глубоких корней, как в тифлопедагогике» [7]. Поэтому любая работа над описанием, повествованием или пересказом должна опираться на предварительно организованный опыт ребенка: наблюдение, обследование, действие, сравнение и обсуждение существенных признаков [7; 19; 23]. Без такой опоры слабовидящий дошкольник быстрее усваивает речевые шаблоны, чем способы смысловой организации высказывания [16; 17].

Связная речь в логопедии рассматривается как сложный интегративный результат. В.П. Глухов отмечает: «Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности» [8]. О.С. Ушакова и Е.М. Струнина указывают, что к старшему дошкольному возрасту речевое развитие достигает высокого уровня, однако становление монологической речи требует целенаправленной педагогической поддержки [29]. Для слабовидящих детей эта закономерность усиливается, поэтому методики должны быть поэтапными и включать несколько взаимосвязанных направлений: обогащение сенсорного и предметно-практического опыта; развитие словаря и грамматического строя в тематически организованной деятельности; формирование умений смыслового программирования и языкового оформления текста; развитие коммуникативной направленности монолога; перенос сформированных умений в игру, общение и образовательные ситуации [19; 21].

Ю.А. Бадина предлагает рассматривать развитие связной монологической речи у детей с нарушением зрения через связь диагностики и поэтапной коррекционной программы. В качестве опор для обследования автор использует

подходы М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной, Р.С. Немова и В.П. Глухова, а коррекционную работу выстраивает по четырем этапам: мотивационному, накопительному, практическому и закрепляющему [3]. Такая логика соответствует задачам настоящей ВКР: сначала необходимо выявить исходный уровень связной речи, затем создать речевую мотивацию и сенсорную базу, после этого формировать способы рассказывания и только затем закреплять их в самостоятельных речевых ситуациях.

Тифлопедагогический компонент методики предполагает обязательную организацию чувственного опыта, на основе которого затем строится связное высказывание. По данным А.Г. Литвака и Л.И. Солнцевой, при снижении зрения возрастает роль специально направленного анализа объекта и словесного опосредования восприятия [13; 14; 23]. Поэтому перед заданиями на рассказывание целесообразно проводить этап обследования: ребенок рассматривает объект в удобном зрительном режиме, при необходимости использует тактильную опору, сравнивает предметы, выделяет признаки, уточняет пространственные отношения, а взрослый вводит и закрепляет необходимые слова [13; 23]. Не менее важны организационные условия: соблюдение зрительного режима, учет утомляемости, подбор контрастного и укрупненного материала, дозирование объема наглядной информации, оптимальное расстояние до пособия и достаточная освещенность [19; 28].

Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова и Т.В. Соколова конкретизируют специальные условия логопедической работы с дошкольниками, имеющими сочетание ОНР и нарушений зрения. К таким условиям относятся дифференцированный подбор зрительной нагрузки, учебно-наглядных пособий, зрительных упражнений, информационных технологий, дополнительных источников освещения, визуальных маркеров, цветовой и пространственной организации материала, а также использование дополнительных сенсорных опор [27]. Для разрабатываемого дидактического пособия это означает необходимость укрупненного изображения, четкого контура, ограничения количества деталей,

контрастности, тактильных элементов и возможности последовательного обследования каждого сюжетного эпизода.

В модели, описанной Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой и Т.В. Соколовой, коррекционно-развивающая работа включает несколько направлений: закрепление составления предложений разных конструкций; формирование фрагментарного и целостного диалогического высказывания; обучение анализу и составлению пересказов и повествовательных рассказов; формирование описательного рассказа; развитие творческого рассказывания [27]. Данная структура показывает, что работа над сказкой не должна сводиться к механическому пересказу: она включает подготовку фразы, диалог, понимание последовательности, описание персонажей и самостоятельное преобразование сюжета.

Важной методической позицией является междисциплинарное взаимодействие специалистов и семьи. Тифлопедагог обеспечивает развитие способов восприятия и обследования, ориентировки и предметных представлений; учитель-логопед – формирование языковых средств и текстовых умений; воспитатель – перенос речевых навыков в повседневное общение и игру [19; 21; 28]. При отсутствии такого взаимодействия успехи ребенка нередко остаются ситуативными и не переносятся в реальные коммуникативные ситуации [1; 17].

Одной из базовых методик является обучение описательной речи на основе алгоритма обследования и словесного плана. В методике развития речи дошкольников подчеркивается, что описание успешнее формируется при наличии опорной структуры: название объекта, основные признаки, части, свойства, функции, назначение, оценка [29]. Для слабовидящих детей данный план должен быть не только словесным, но и предметно-перцептивным: педагог учит, в какой последовательности рассматривать или обследовать объект, на что обратить внимание, как сравнить его с другим предметом [19; 28]. Эффективны опорные схемы, карточки-пиктограммы и краткие символы последовательности, которые постепенно снимаются по мере формирования самостоятельности. Работа

строится поэтапно: от образца и совместного составления описания – к самостоятельному рассказу по плану [8].

Методики развития повествовательной речи требуют специальной адаптации наглядности. При рассказывании по сюжетной картине или серии картин сначала организуется этап ориентировки в изображении: выделение персонажей, места действия, главного события и последовательности эпизодов [28]. Только после этого ребенок переходит к построению текста; иначе рассказ распадается на отдельные замеченные детали [17; 27]. Практически значимы приемы «сначала рассмотри - потом расскажи», составление простого плана из трех-четырех пунктов, введение слов-маркеров последовательности («сначала», «потом», «после этого», «в конце») [28].

Особое место занимает методика пересказа художественного текста. Пересказ формирует понимание смысловой структуры повествования, умение выделять главное и строить связи между эпизодами [8]. Для слабовидящих дошкольников эффективен пересказ с предварительной смысловой проработкой текста: объяснением незнакомых слов, обсуждением мотивов поступков персонажей, выделением опорных эпизодов, использованием предметных и графических опор, инсценированием отдельных фрагментов [8; 28]. При этом важно избегать механического заучивания. Л.С. Выготский предупреждал: «Вербализм - это употребление слов, за которыми не скрывается никакого смысла» [7]. Поэтому критерием успешности пересказа выступает не буквальная точность, а сохранение логики и содержания текста.

Использование сказки как методического материала обосновано в работе Е.В. Жулиной и Т.Н. Кузнецовой, где сказка рассматривается как средство коррекции нарушений связной речи у дошкольников с ОНР [10]. Сказочный текст обладает четкой последовательностью событий, повторяемыми речевыми конструкциями, эмоционально значимыми персонажами и завершенной композицией, что облегчает ребенку выделение начала, развития действия и конца. Для слабовидящих детей сказка особенно продуктивна при условии

адаптации наглядности: персонажи и эпизоды должны быть доступны не только зрительному, но и тактильному обследованию.

Материал сказки также позволяет соединить пересказ, описание, диалог и элементарное рассуждение. Ребенок может назвать героя, описать его признаки, объяснить действие, восстановить порядок событий, подобрать реплики персонажей и передать эмоциональное состояние. Такое соединение речевых задач соответствует комплексному характеру нарушения у слабовидящих дошкольников с ОНР III уровня и создает прямую методическую основу для разработки пособия «В мире сказок» [10; 11; 27].

В работе над повествованием и пересказом продуктивно использовать наглядное моделирование. Схемы-модели помогают удерживать макроструктуру текста: начало, развитие действия, завершение, персонажей, место, проблему и результат [8; 28]. Для слабовидящих детей такие модели должны быть крупными, контрастными, с минимальным количеством элементов и при необходимости дополненными тактильными обозначениями [19; 28]. На начальном этапе педагог сам соотносит элементы модели с содержанием рассказа, затем ребенок постепенно осваивает самостоятельное использование схемы как средства планирования.

Как выделяет К.Р. Вагнер, предметные, предметно-схематические и графические модели, а также описывает поэтапное введение моделей: использование готового символа, совместное составление модели педагогом и детьми, затем самостоятельное составление моделей ребенком [6]. В контексте слабовидения данная идея требует адаптации: графическая модель должна быть крупной, контрастной, простой по композиции и при необходимости дополненной тактильными маркерами. Тогда модель становится не только средством запоминания текста, но и средством компенсации трудностей зрительного восприятия.

Особенно важны для настоящего проекта пиктограммы и карточки последовательности. По данным К.Р. Вагнер, пиктограммы к рассказам и сказкам помогают ребенку «видеть» структуру речи, запоминать произведение и

выстраивать пересказ с опорой на последовательность событий [6]. При работе со слабовидящими детьми эти функции могут выполнять не только графические, но и предметно-тактильные карточки, где каждый эпизод сказки представлен как отдельная смысловая опора.

Методики развития связной речи не могут быть изолированы от словарно-грамматической работы и формирования коммуникативной направленности высказывания. Для слабовидящих дошкольников целесообразно включать в занятие упражнения на уточнение значений слов, словообразование, согласование, моделирование предложений с пространственно-временными отношениями. Одновременно необходимо специально формировать ориентацию на адресата: зачем рассказывать, что слушателю уже известно, что нужно пояснить дополнительно. Этому способствуют задания с реальным коммуникативным смыслом: рассказать группе о наблюдении, объяснить правила игры младшему ребенку, описать предмет так, чтобы другой его узнал, сообщить последовательность действий партнеру [20].

Высокой эффективностью обладают игровые и драматизационные формы, поскольку они связывают речь с действием и снижают риск вербализма [7]. Инсценирование сказок, сюжетно-ролевые игры, речевое сопровождение предметных действий и игры-драматизации создают мотивацию к развернутому высказыванию и позволяют многократно воспроизводить текстовые структуры в меняющихся условиях. При этом помощь взрослого должна постепенно сокращаться: на ранних этапах используются вопросы, образец, совместное проговаривание и опорная схема, позднее – только план, ключевые слова или коммуникативная задача. Для старшего дошкольного возраста перспективно также включение заданий на элементарные формы рассуждения: объяснение причин, сравнение объектов, аргументированную оценку поступков, прогнозирование результата [28].

Практико-ориентированное значение имеет исследование Л.В. Старкиной, А.М. Горбенко и Е.А. Ивановой, посвященное развитию связной речи детей с нарушением зрения на занятиях с тифлопедагогом [24]. Авторы показывают, что

художественная литература, работа с книгой, сюжетной картиной, парные задания, интервьюирование, ИКТ и здоровьесберегающие элементы могут объединяться в структуре одного коррекционного занятия [24]. Для настоящего исследования это важно как подтверждение того, что сказочный и книжный материал может выступать не фоном занятия, а центральным средством развития речи, коммуникации и познавательной активности слабовидящего ребенка.

Существенное значение имеет работа с родителями и тематическая цикличность обучения. Родителям важно показывать приемы совместного обследования предметов, комментированного действия, уточняющих вопросов, поэтапного построения рассказа и правила предъявления наглядности в домашних условиях [19; 28]. Одна и та же тема должна отрабатываться в нескольких видах деятельности: наблюдение и обследование, словарная работа, описание, рассказывание по ситуации, пересказ небольшого текста, игра, домашнее задание [19]. Такая цикличность обеспечивает перенос умений и особенно важна для слабовидящих детей, которым требуется больше повторений при сохранении смысловой новизны [13].

При проектировании программы целесообразно выделять диагностико-ориентировочный, формирующий и контрольно-обобщающий этапы. На первом этапе оцениваются состояние связной речи, зрительные возможности, особенности восприятия наглядности, объем словаря, грамматические трудности и степень самостоятельности при построении текста [8]. На формирующем этапе реализуется система занятий по описанию, пересказу, повествованию и элементарному рассуждению. На завершающем этапе анализируется динамика по критериям смысловой целостности, последовательности, языкового оформления, степени самостоятельности, коммуникативной направленности и переноса умения в новые ситуации. Таким образом, эффективные методики развития связной речи у слабовидящих старших дошкольников представляют собой систему поэтапных, сенсорно и коммуникативно обоснованных педагогических воздействий, сочетающих тифлопедагогическую работу по формированию опыта и восприятия с логопедической работой по формированию языковых и текстовых умений [8].

В качестве общей организационной рамки может быть использована модель социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения, описанная Л.Б. Осиповой и Л.А. Дружининой. Авторы выделяют диагностический, образовательный и просветительский модули, каждый из которых реализуется через организационный, процессуальный и аналитико-результативный этапы [18]. Эта модель позволяет связать первую и вторую главы ВКР: диагностика выявляет уровень связной речи и коммуникативного поведения, образовательный модуль включает систему занятий с адаптированным пособием, а просветительский модуль предполагает согласование действий педагога, логопеда, тифлопедагога и родителей.

Следовательно, методика развития связной речи слабовидящих старших дошкольников должна включать не отдельный набор речевых упражнений, а целостную систему: диагностику исходного уровня; формирование сенсорной и предметной базы; работу над словарем, фразой и средствами связи; обучение пересказу и рассказыванию с опорой на адаптированную наглядность; постепенное снятие помощи взрослого; оценку динамики по критериям полноты, связности, содержательной адекватности, самостоятельности и коммуникативной направленности высказывания [3; 18; 27].

Выводы по главе 1

Теоретический анализ показал, что развитие связной речи в старшем дошкольном возрасте представляет собой закономерный, но сложный этап речевого онтогенеза, связанный с переходом от ситуативных форм высказывания к контекстной, произвольно организованной монологической речи. К 5-7 годам в норме формируются предпосылки смыслового программирования текста, использования средств межфразовой связи, построения описания, повествования, пересказа и элементарного рассуждения [8].

У слабовидящих старших дошкольников становление связной речи имеет тифлоспецифическое своеобразие. Снижение зрения ограничивает полноту и целостность чувственного опыта, затрудняет формирование предметных, пространственных и временных представлений, что отражается на содержательной стороне высказывания [13; 14]. В речи этой категории детей чаще проявляются фрагментарность, недостаточная предметная насыщенность, риск вербализма, зависимость от помощи взрослого и параметров наглядности [16].

Эффективное развитие связной речи у слабовидящих дошкольников возможно только в условиях комплексного подхода, объединяющего тифлопедагогические, логопедические и общепедагогические средства. Методическая работа должна включать организацию чувственного опыта, формирование обследовательских действий, системную словарно-грамматическую подготовку, обучение планированию текста и развитие коммуникативной направленности высказывания [8].

Наиболее результативными являются поэтапные методики обучения описанию, повествованию и пересказу с использованием адаптированной наглядности, опорных схем, алгоритмов обследования, моделирования структуры текста и постепенного снятия педагогической помощи [8]. Принципиально важным условием остается предупреждение формального словоупотребления и опора на реальный предметно-практический опыт ребенка, что соответствует методологическим положениям тифлопедагогики [19].

Полученные положения служат основанием для разработки проекта, направленного на развитие связной речи у слабовидящих старших дошкольников, и определяют требования к его содержанию: сенсорная насыщенность, системность, междисциплинарность, коммуникативная направленность и ориентация на перенос сформированных умений в повседневную деятельность и подготовку к школе [19].

Дополнительно анализ современных исследований показал, что при сочетании слабовидения и ОНР III уровня необходимо учитывать не только собственно речевые нарушения, но и особенности зрительно-пространственного восприятия, эмоционально-коммуникативной сферы, вербализма знаний и доступности наглядных опор [11; 16; 27]. Поэтому во второй главе диагностические задания и дидактическое пособие должны быть соотнесены с критериями полноты, последовательности, содержательной адекватности, лексико-грамматического оформления и самостоятельности рассказа.

Теоретический обзор также подтвердил обоснованность использования сказочного материала, моделирования и тактильно-зрительных карточек. Сказка обеспечивает понятную композицию и эмоционально значимый сюжет; модель и карточка последовательности помогают удерживать структуру высказывания; тактильная опора снижает зависимость ребенка от зрительного анализатора и предупреждает формальное словоупотребление [6; 10; 24; 27].

ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «В МИРЕ СКАЗОК», НАПРАВЛЕННОГО НА РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СЛАБОВИДЯЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

2.1. Паспорт и план реализации проекта

Тема проекта: «Развитие связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня».

Цель проекта: развитие связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня с помощью дидактического пособия «В мире сказок».

Область практики: коррекционная педагогика (тифлопедагогика, логопедия).

Адресная направленность: педагоги, работающие со слабовидящими старшими дошкольниками с ОНР III уровня.

Проблема, которую должен решить данный проект: недостаточность дидактического обеспечения коррекционной работы, направленной на развитие связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня.

Потребитель проекта: слабовидящие старшие дошкольники с ОНР III уровня.

Продукт проекта: дидактическое пособие «В мире сказок», разработанное для развития связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня. Пособие состоит из двух тактильных книг, разработанных на основе сказок «Репка» и «Под грибом».

Место реализации: Детский сад № 167 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному направлению развития детей.

Преимуществами данной проектной идеи является: для развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников с ОНР III уровня мы адаптируем наглядность в соответствии со зрительными возможностями и возрастными требованиями, помимо зрительного восприятия будут активно использоваться осязательное восприятие.

Допущения проекта:

– содержание и оформление продукта проекта должно соответствовать возрастным и нозологическим особенностям и возможностям слабовидящих старших дошкольников.

Ориентировочный бюджет проекта:

– фетр для рукоделия цветной 2 690 р.

– клей пистолет 365 р.

– клеевой стержень 310 р.

– ножницы–цепторы 378 р.

Итого: 3 743 р.

Авторство проектной идеи принадлежит студентам, разработавшим проект и научному руководителю.

В плане реализации проекта мы наметили основные этапы работы, которые отражены в Таблице 1.

Таблица 1. Этапы, содержание и средства проекта

Этапы	Сроки выполнения	Содержание работы
Предпроектный	Октябрь 2025 г.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучить особенности и возможности слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня. 2. Изучить и подобрать методическую литературу для реализации проекта. 3. Провести диагностическое обследование. 4. Определить цели, задачи проекта, проектную идею.
Диагностический	Октябрь-ноябрь 2025 г.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Провести диагностику уровня сформированности связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня по методике В.П. Глухова. 2. Выявить характерные особенности связной речи детей данной категории. 3. Адаптировать стимульный материал с учётом индивидуальных зрительных возможностей детей.

Этапы	Сроки выполнения	Содержание работы
Разработческий	Декабрь 2025	<p>1. Создать макет дидактического пособия «В мире сказок».</p> <p>2. Изготовить дидактическое пособие из фетра: две серии тактильных карточек по сказкам «Репка» (8 карточек) и «Под грибом» (7 карточек) в формате А4.</p> <p>3. Учесть требования к наглядности для детей с нарушениями зрения: укрупнение основных объектов, композиционная простота, чёткое выделение центральных персонажей, возможность тактильного обследования.</p> <p>4. Разработать рабочую программу по развитию связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня и методические рекомендации по использованию пособия в коррекционной работе.</p>
Апробация	Февраль - март 2026 г.	<p>Провести коррекционные занятия с использованием дидактического пособия «В мире сказок» со слабовидящими старшими дошкольниками с ОНР III уровня (индивидуальные и подгрупповые занятия).</p> <p>Разработать методические рекомендации по использованию пособия.</p>
Результативно-оценочный	Апрель 2026 г.	<p>1. Оценить эффективность внедрения продукта проекта.</p> <p>2. Получить отзыв педагога-наставника, акт внедрения.</p> <p>3. Проанализировать динамику развития связной речи детей по критериям: смысловая целостность, последовательность, самостоятельность, коммуникативная направленность.</p> <p>4. Подвести итоги собственной деятельности и проделанной работы.</p>

2.2. Подготовительный этап проекта

Для разработки дидактического пособия «В мире сказок», направленного на развитие связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня, необходимо было определить актуальный уровень сформированности связной речи у данной категории детей. С этой целью нами было проведено предпроектное исследование.

В исследовании приняли участие 8 детей старшего дошкольного возраста. Все дети имели следующие медицинские заключения: сочетание слабовидения (разной степени) и общего недоразвития речи III уровня. Исходя из медицинской документации, распределение по степени тяжести зрительного дефекта выглядело следующим образом: слабая степень (острота зрения от 0,3 до 0,4) – 4 ребёнка; средняя степень (острота зрения от 0,1 до 0,2) – 3 ребёнка; тяжёлая степень (острота зрения от 0,05 до 0,09) – 1 ребёнок.

Для оценки связной речи нами использовалась методика В.П. Глухова. Из семи заданий, предлагаемых автором методики, нами были отобраны три, наиболее соответствующих целям нашего исследования и возрастным возможностям детей.

Задание 1. Выявление возможностей детей воспроизводить небольшой по объёму и простой по структуре литературный текст. Материал: сказка «Репка». Текст прочитывался дважды, перед повторным чтением давалась установка на пересказ. Инструкция к заданию: «Послушай и перескажи».

Задание 2. Составление связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. Материал: серии картинок по сюжетам Н. Радлова (Приложение А). Картинки в нужной последовательности раскладывались перед ребёнком, давалось время внимательно их рассмотреть. Инструкция к заданию: «Рассмотри картинки и составь последовательный рассказ». При затруднениях задавались наводящие вопросы.

Задание 3. Составление описательного рассказа. Материал: игрушка (кукла). Ребёнку предлагалось внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нём

рассказ по вопросному плану: как зовут, какая по величине, из чего сделана, во что одета и т.п.

Стимульный материал для диагностирования связной речи у данной категории детей был адаптирован с учётом их индивидуальных зрительных возможностей. Все картинки были представлены в формате А5 на матовой бумаге. Контуры изображений обведены чёрным контуром для чёткости, фон максимально упрощён: удалены мелкие незначимые детали. Цветовая гамма представлена насыщенными основными цветами с высоким контрастом.

Освещение подбиралось индивидуально, дети могли свободно приближать картинки к глазам.

Диагностика уровня сформированности связной речи проводилась индивидуально в первой половине дня, в отдельном кабинете с достаточным освещением. Перед началом обследования с каждым ребёнком устанавливался эмоциональный контакт. Инструкции предъявлялись устно, при необходимости повторялись. Время выполнения заданий не ограничивалось. Ответы детей фиксировались в протоколах (Приложение Б).

Критерии оценивания:

Оценка результатов производилась по критериям, предложенным В.П. Глуховым [8].

Задание 1

4 балла – пересказ самостоятельный, содержание передано полностью; 3 балла – пересказ с небольшой помощью, содержание передано полностью; 2 балла – пропуски отдельных моментов; 1 балл – пересказ по наводящим вопросам, связность нарушена; 0 баллов – задание не выполнено.

Задание 2

4 балла – самостоятельный связный рассказ; 3 балла – рассказ с небольшой помощью, содержание отражено достаточно полно; 2 балла – рассказ с помощью наводящих вопросов; 1 балл – рассказ по наводящим вопросам, связность нарушена, пропуск эпизодов; 0 баллов – задание не выполнено.

Задание 3

4 балла – отражены все основные признаки, соблюдена логическая последовательность; 3 балла – отражена большая часть признаков; 2 балла – рассказ с помощью наводящих вопросов, недостаточно информативен; 1 балл – рассказ с помощью повторных вопросов, последовательность отсутствует; 0 баллов – задание не выполнено.

Максимальная сумма баллов за три задания – 12. На основании суммы баллов дети распределялись по уровням развития связной речи: высокий уровень – 11–12 баллов, средний – 8–10 баллов, недостаточный – 5–7 баллов, низкий – 0–4 балла.

Результаты выполнения заданий каждым ребёнком представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Результаты выполнения диагностических заданий (до внедрения)

Номер ребёнка	Степень слабовидения	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Сумма баллов	Уровень развития связной речи
Ребенок 1	лёгкая	3	3	3	9	средний
Ребенок 2	лёгкая	3	3	2	8	средний
Ребенок 3	лёгкая	2	2	2	6	недостаточный
Ребенок 4	лёгкая	3	3	3	9	средний
Ребенок 5	средняя	2	2	2	6	недостаточный
Ребенок 6	средняя	2	1	2	5	недостаточный
Ребенок 7	средняя	1	1	1	3	низкий
Ребенок 8	тяжёлая	1	0	1	2	низкий

Исходя из результатов Таблицы 2, высокого уровня развития связной речи не показал ни один ребёнок (0%). Средний уровень показали трое детей (37,5%), недостаточный – трое детей (37,5%), низкий – двое детей (25%). В ходе

проведения исследования отмечалась зависимость результата выполнения заданий от степени зрительного дефекта: дети со слабой степенью слабовидения справлялись лучше (средний балл – 8,5), чем дети со средней (средний балл – 4,7) и тяжёлой (2 балла) степенью. На Рисунке 1 представлены обобщенные данные исследования проектной группы до внедрения.

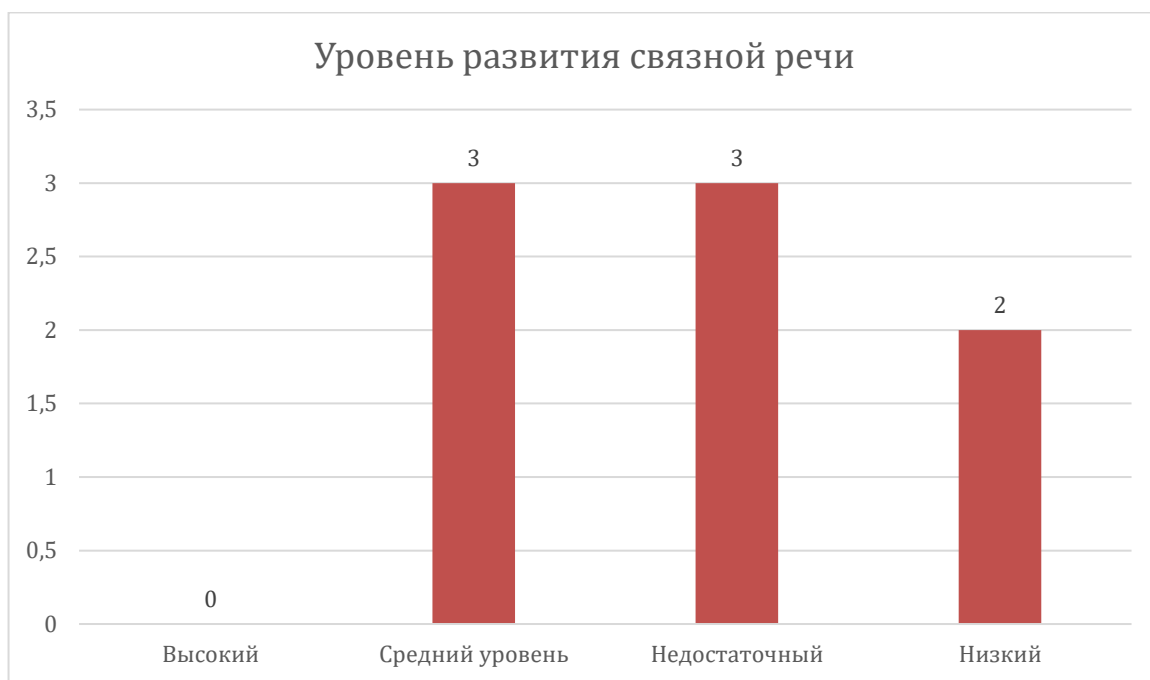


Рисунок 1. Результаты выполнения диагностических заданий (до внедрения)

В процессе проведения диагностики уровня сформированности связной речи у детей данной категории были выявлены следующие характерные особенности:

Трудности зрительного восприятия. Дети с трудом удерживали взгляд на последовательности картинок, часто «теряли» сюжетную линию, требовалось дополнительное удержание внимания. Наиболее выраженными эти трудности были у детей со средней и тяжёлой степенью слабовидения.

Обеднённая фразовая речь. Большинство детей использовали простые нераспространённые предложения из 2–4 слов. Сложные предложения практически отсутствовали. Отмечались нарушения порядка слов, аграмматизмы, длительные паузы при подборе нужного слова.

При пересказе и составлении рассказа по серии картинок дети пропускали важные эпизоды сюжета, нарушали последовательность действий. Наиболее низкие результаты получены при выполнении задания 2 – средний балл по группе детей составил 1,9 из 4 возможных.

Все дети нуждались в наводящих вопросах, стимулирующих репликах, указаниях на детали картинок. Без помощи педагога связное высказывание не смог построить ни один ребёнок.

Типичные ошибки и затруднения при выполнении набора диагностических заданий представлены в Приложении В.

Таким образом, результаты предпроектного исследования показали, что у всех детей имеются нарушения связной речи, требующие дополнительной коррекционной работы. Данные проведённого нами исследования подтверждают актуальность темы проекта и служат основанием для разработки и внедрения дидактического пособия «В мире сказок», направленного на развитие связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня.

2.3. Разработческий этап проекта

Разработка дидактического пособия «В мире сказок» осуществлялась на основе результатов предпроектного исследования и с учетом зрительных и речевых возможностей слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня. На данном этапе была определена общая концепция продукта, подобраны материалы, продумана структура пособия и последовательность предъявления сказочного материала. В качестве основного продукта проекта был разработан комплект тактильных карточек по мотивам сказок «Репка» и «Под грибом» [24].

Пособие выполнено из фетра. Все карточки изготовлены в формате А4, в горизонтальном положении, что обеспечивает удобное зрительное и тактильное обследование плоскости изображения и позволяет избегать зрительной перегруженности. При разработке карточек учитывались требования к наглядности для детей с нарушениями зрения: укрупнение основных объектов,

композиционная простота, четкое выделение центральных персонажей и логичное расположение элементов.

Структура пособия включает две серии тактильных карточек. Первая серия создана по сказке «Репка» и состоит из 8 карточек, вторая – по сказке «Под грибом» и включает 7 карточек. Каждая карточка отражает отдельный сюжетный эпизод или смысловое звено повествования. Такое построение позволяет ребенку последовательно воспринимать развитие сюжета, выделять начало, основную часть и завершение сказки.

Логика разработки карточек была ориентирована не только на узнавание персонажей, но и на поддержку связного рассказывания. Поэтому содержание каждой карточки соотносилось с определенной речевой задачей: называнием героев, описанием действий, установлением последовательности эпизодов, пересказом сказки с опорой на наглядный и тактильный материал. Постепенная смена карточек помогает ребенку удерживать сюжетную линию и переходить к более самостоятельному монологическому высказыванию.

При создании серии «Репка» внимание было сосредоточено на последовательном включении персонажей в общее действие, что делает данную сказку удобной для формирования навыка пересказа по цепочке событий. Серия «Под грибом» использовалась как материал для более сложной работы, поскольку в ней ребенку необходимо восстанавливать последовательность событий, понимать изменение ситуации и появление новых персонажей. Таким образом, обе сказки дополняют друг друга и позволяют решать задачи развития восприятия повествования, понимания содержания и формирования связной речи.

В ходе разработческого этапа был продуман и способ использования пособия в коррекционно-развивающей работе. Тактильные карточки могут применяться при индивидуальных и подгрупповых занятиях, использоваться для последовательного обследования, беседы по содержанию, составления рассказа по опорным эпизодам и пересказа знакомой сказки. За счет сочетания зрительного и тактильного восприятия пособие направлено на более полное понимание сказочного повествования слабовидящими детьми.

Поскольку включение большого количества фотографий в основной текст перегружает работу, визуальные материалы вынесены в приложение. В приложении размещена одна иллюстрация – QR-код со ссылкой на диск, где представлены все фотографии дидактического пособия, отдельных карточек и результатов их изготовления (Приложение Г).

Таким образом, на разработческом этапе был создан адаптированный комплект тактильных карточек «В мире сказок», ориентированный на особенности зрительного восприятия слабовидящих старших дошкольников и направленный на развитие понимания сюжета и формирование связной речи.

2.4. Методические рекомендации по использованию дидактического пособия «В мире сказок»

Методические рекомендации по использованию дидактического пособия «В мире сказок» целесообразно рассматривать как часть рабочей программы учителя-логопеда по развитию связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня. В логике, предложенной А.В. Мамаевой, дидактическое пособие выступает не как отдельный наглядный материал, а как средство реализации содержания коррекционного курса, тематического планирования и конкретных логопедических занятий [15].

Необходимость систематического включения пособия в рабочую программу подтверждается теоретическими положениями первой главы: развитие связной речи слабовидящих старших дошкольников требует опоры на специально организованный сенсорный опыт, адаптированную наглядность, обучение смысловому программированию высказывания, формирование последовательности повествования и постепенное снятие помощи взрослого. Тактильные карточки по сказкам «Репка» и «Под грибом» позволяют сочетать зрительное и осязательное обследование, уточнение словаря, формирование связей между эпизодами и построение самостоятельного пересказа.

В Таблице 3 представлена рекомендация по использованию пособия «В мире сказок».

Таблица 3. Место пособия «В мире сказок» в содержании рабочей программы учителя-логопеда

Параметр	Рекомендация
Коррекционный курс	Развитие связной речи в структуре рабочей программы учителя-логопеда.
Специалист	Учитель-логопед; при необходимости отдельные задания могут согласовываться с тифлопедагогом и воспитателем.
Адресат	Слабовидящие старшие дошкольники с ОНР III уровня.
Форма работы	Подгрупповые занятия (3-5 детей) с возможностью индивидуального сопровождения отдельных воспитанников.
Периодичность	1 тематическое подгрупповое занятие в неделю продолжительностью 20-25 минут; элементы пособия могут использоваться дополнительно на индивидуальных занятиях для закрепления.
Этап включения	Основной и закрепляющий этапы коррекционной работы после первичной диагностики и предварительной словарно-грамматической подготовки.
Продолжительность цикла	Ориентировочно 8 занятий: 4 занятия по сказке «Репка» и 4 занятия по сказке «Под грибом».
Основной результат	Повышение качества понимания сказочного текста, развитие последовательного пересказа, смысловой цельности и коммуникативной направленности высказывания.

В рабочей программе использование пособия рекомендуется планировать поэтапно.

На подготовительном этапе логопед организует сенсорное обследование карточек, уточняет словарь по теме сказки, актуализирует знания о персонажах, действиях, признаках и пространственных отношениях.

На основном этапе пособие используется для обучения детей составлению высказываний по опорным эпизодам, установлению последовательности событий, выделению начала, середины и конца сказки, а также для формирования межфразовых связей.

На закрепляющем этапе карточки применяются для самостоятельного и творческого пересказа, ответов на вопросы по содержанию, составления рассказа от имени персонажа, простого объяснения причин поступков и событий.

В Таблице 4 представлены основные направления развития связной речи при работе с пособием.

Таблица 4. Основные направления развития связной речи при работе с пособием

Направление работы	Что развивается у ребенка
Смысловая сторона высказывания	Понимание содержания сказки, выделение главных событий, установление причинно-следственных связей.
Структура текста	Осознание композиции сказки: начало, развитие действия, завершение; удержание сюжетной линии.
Последовательность повествования	Употребление временных слов и слов-связок: сначала, потом, после этого, наконец.
Лексическая точность	Уточнение названий персонажей, действий, признаков, пространственных и временных отношений.
Грамматическое оформление	Построение распространенных предложений, согласование слов, употребление простых и сложных синтаксических конструкций.
Монологическая речь	Пересказ по серии карточек, рассказ по плану, самостоятельное составление высказывания.
Коммуникативная направленность	Ориентация на слушателя, полнота и понятность сообщения, ответы на вопросы по содержанию.

Принципы работы с пособием:

1. Принцип системности и последовательности. Карточки предъявляются в логике развития сюжета; переход к следующему эпизоду осуществляется после осмысления предыдущего.

2. Принцип сенсорной опоры. Каждый персонаж и предмет сначала обследуется зрительно и тактильно, затем вводится в речь ребенка.

3. Принцип доступности и адаптации. Количество одновременно предъявляемых карточек ограничивается, зрительный материал не перегружается лишними деталями, темп работы соответствует зрительным возможностям детей.

4. Принцип коммуникативной направленности. Любое действие с карточкой завершается словесным оформлением: названием, ответом на вопрос, предложением, пересказом.

5. Принцип постепенного снятия помощи. Сначала логопед задает образец и план высказывания, затем помощь сокращается до опорных вопросов, ключевых слов и напоминаний.

6. Принцип индивидуализации. Объем задания, количество карточек, степень помощи и темп предъявления определяются с учетом зрительных и речевых возможностей конкретного ребенка.

7. Принцип единства диагностики и коррекции. По ходу работы логопед отслеживает, какие трудности сохраняются: пропуски смысловых звеньев, бедность словаря, нарушения последовательности, аграмматизмы, недостаточная ориентированность на слушателя.

Перед началом занятия логопед подбирает ограниченный набор карточек в соответствии с темой и задачами конкретного занятия. На этапе первичного знакомства предпочтительно использовать 2-3 карточки, на этапе обучения пересказу - 4-6 карточек, при итоговом самостоятельном рассказывании - весь комплект по выбранной сказке.

Обследование карточек проводится по единому алгоритму: назвать персонажа или предмет, определить его признаки, обозначить действие, установить, с каким эпизодом сказки он связан, и только после этого включать карточку в общий рассказ. Такой порядок помогает предупредить формальное словоупотребление и делает речь ребенка более предметной.

При работе со слабовидящими старшими дошкольниками необходимо соблюдать офтальмо-гигиенические требования: достаточное освещение, удобное расположение карточки на столе, отсутствие бликов, дозирование зрительной нагрузки, возможность тактильного обследования без спешки. Логопед сопровождает действия ребенка короткими, понятными инструкциями и побуждает проговаривать содержание собственных действий.

Фотоматериалы, демонстрирующие внешний вид пособия представлены в Приложении Г.

В Приложении Д также представлены примерные конспекты, которые логопед может изменять с учетом состава подгруппы, уровня связной речи и зрительных возможностей детей.

2.5. Анализ результатов внедрения методического пособия «В мире сказок»

С целью определения эффективности дидактического пособия «В мире сказок» после завершения формирующей работы было проведено контрольное обследование связной речи слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня. В обследовании вновь приняли участие те же 8 детей, что и на предпроектном этапе. Диагностика проводилась индивидуально, в аналогичных организационных условиях, с соблюдением офтальмо-гигиенических требований.

Для повышения объективности контрольного этапа использовался независимый диагностический материал, не совпадающий с содержанием тактильных карточек пособия. При сохранении логики методики В.П. Глухова детям предлагались аналогичные по структуре задания: пересказ небольшого текста, составление рассказа по серии адаптированных карточек и составление описательного рассказа по предмету. Такой подход позволил оценить не запоминание конкретных эпизодов, а перенос сформированных умений на новый материал.

Оценивание осуществлялось по тем же критериям, что и на подготовительном этапе. Максимальная сумма баллов составляла 12. На основании суммы баллов дети распределялись по уровням развития связной речи: высокий уровень – 11–12 баллов, средний – 8–10 баллов, недостаточный – 5–7 баллов, низкий – 0–4 балла.

Результаты выполнения заданий каждым ребёнком после внедрения пособия представлены в Таблице 5.

Таблица 5. Результаты выполнения диагностических заданий (после внедрения)

Номер ребёнка	Степень слабовидения	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Сумма баллов	Уровень развития связной речи
Ребенок 1	лёгкая	4	4	3	11	высокий
Ребенок 2	лёгкая	3	3	3	9	средний
Ребенок 3	лёгкая	3	3	2	8	средний
Ребенок 4	лёгкая	3	4	3	10	средний
Ребенок 5	средняя	2	3	3	8	средний
Ребенок 6	средняя	2	2	3	7	недостаточный
Ребенок 7	средняя	2	2	1	5	недостаточный
Ребенок 8	тяжёлая	1	1	2	4	низкий

Данные Таблицы 5 показывают, что после внедрения пособия «В мире сказок» у детей отмечается положительная динамика. Высокий уровень развития связной речи был выявлен у 1 ребёнка (12,5%), средний уровень – у 4 детей (50%), недостаточный – у 2 детей (25%), низкий – у 1 ребёнка (12,5%). До начала работы высокий уровень не был выявлен ни у одного воспитанника, средний уровень отмечался у 3 детей (37,5%), недостаточный – у 3 детей (37,5%), низкий – у 2 детей (25%).

Средний суммарный балл по группе увеличился с 6,0 до 7,75 балла, то есть на 1,75 балла. Наиболее заметная динамика была получена в задании на составление рассказа по серии адаптированных карточек: средний балл по группе вырос с 1,9 до 2,75. В задании на пересказ средний балл увеличился с 2,1 до 2,5, в описательном рассказе – с 2,0 до 2,5.

В Таблице 6 демонстрируется сравнительная динамика уровней развития связной речи.

Таблица 6. Сравнительная динамика уровней развития связной речи

Уровень	До внедрения, кол-во детей (%)	После внедрения, кол-во детей (%)	Динамика
Высокий	0 (0%)	1 (12,5%)	+1 ребёнок

Продолжение таблицы 6

Уровень	До внедрения, кол-во детей (%)	После внедрения, кол-во детей (%)	Динамика
Средний	3 (37,5%)	4 (50%)	+1 ребёнок
Недостаточный	3 (37,5%)	2 (25%)	-1 ребёнок
Низкий	2 (25%)	1 (12,5%)	-1 ребёнок

На Рисунке 2 представлены обобщенные сравнительные результаты, из которых видно, что высокий уровень в результате реализации проекта высокий уровень у 1 ребенка, средний уровень показали 4 ребенка, недостаточный 1 ребенок, низкий уровень 2 ребенка. Это подтверждает гипотезу о результативности данного пособия.

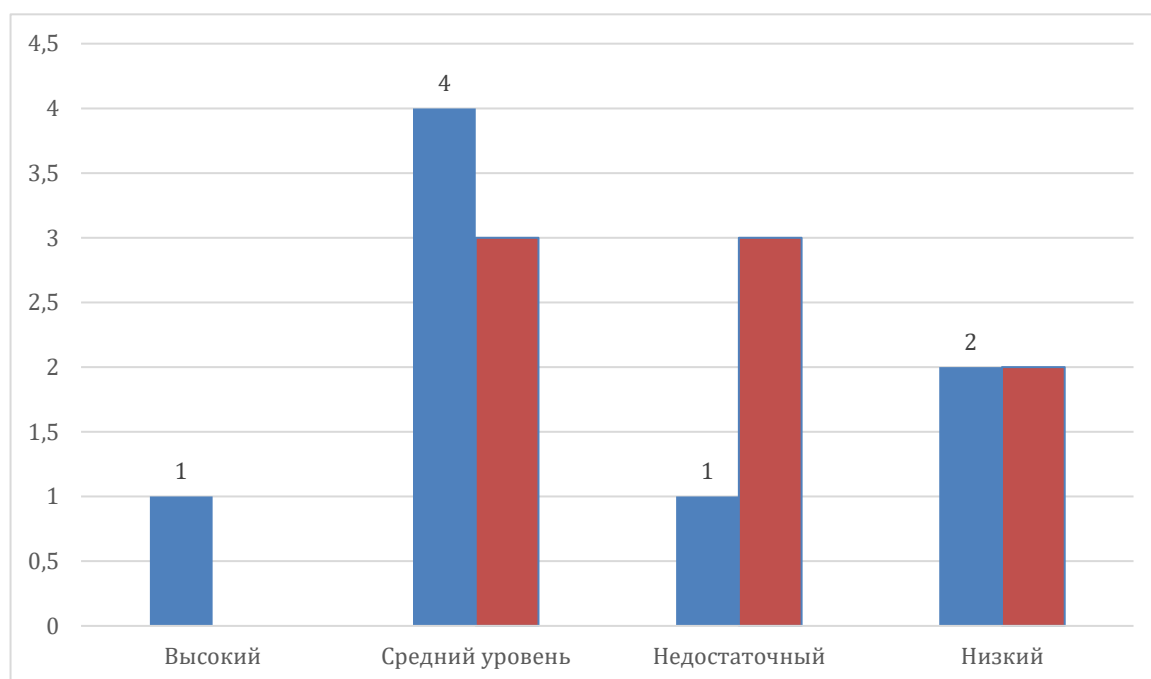


Рисунок 2. Сравнение результатов выполнения диагностических заданий до/после внедрения

Качественный анализ результатов позволил отметить не только количественную положительную динамику, но и изменения в характере речевой деятельности детей. В процессе повторного обследования дети быстрее включались в задание, увереннее ориентировались в наглядном материале, дольше удерживали внимание и реже отказывались от самостоятельного ответа.

При работе с серией карточек большинство воспитанников лучше соблюдало последовательность событий, реже пропускало смысловые звенья и чаще использовало слова-связки: сначала, потом, после этого, в конце.

По сравнению с исходным этапом высказывания детей стали более развернутыми и информативными. У части детей появились распространённые предложения, уменьшилось количество ситуативных замен типа «это», «там», повысилась точность названия действий персонажей. Вместе с тем самостоятельность речи оставалась неодинаковой: детям со средней и тяжёлой степенью слабости по-прежнему требовались уточняющие вопросы и словесная поддержка логопеда.

Наиболее сложным в процессе внедрения оказалось формирование самостоятельного связного высказывания без опоры на вопросы педагога. Часть детей стремилась перечислять отдельные эпизоды, а не объединять их в цельный рассказ. Трудности сохранялись и при установлении причинно-следственных связей, особенно в заданиях, где требовалось объяснить изменение ситуации и мотивы поступков персонажей. Кроме того, у некоторых детей отмечалась быстрая зрительная утомляемость, поэтому приходилось дозировать объём предъявляемого материала и чередовать зрительную и тактильную опору.

Таким образом, результаты контрольного обследования позволяют сделать вывод о положительном, но умеренно выраженном эффекте внедрения дидактического пособия «В мире сказок». Пособие не устранило полностью имеющиеся трудности связной речи, однако способствовало развитию понимания сюжетной последовательности, повышению связности высказывания, расширению фразовой речи и снижению зависимости детей от постоянной помощи взрослого.

Выводы по главе 2

Во второй главе была представлена экспериментальная работа по развитию связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня посредством дидактического пособия «В мире сказок». На подготовительном этапе было проведено предпроектное обследование, результаты которого показали недостаточную сформированность связной речи у всех детей: высокий уровень не был выявлен, преобладали средний и недостаточный уровни, у части детей отмечался низкий уровень развития связного высказывания.

На основе результатов обследования был разработан проект и создано дидактическое пособие «В мире сказок», включающее две серии тактильных карточек по сказкам «Репка» и «Под грибом». Для его использования были определены методические рекомендации, место в рабочей программе учителя-логопеда, принципы работы и примерные конспекты занятий.

Контрольное обследование, проведённое после внедрения пособия на независимом диагностическом материале, выявило положительную динамику: средний суммарный балл по группе повысился с 6,0 до 7,75, увеличилось число детей со средним и высоким уровнями развития связной речи, сократилось число воспитанников с низким уровнем. Наиболее заметные изменения были связаны с умением детей выстраивать последовательность событий, удерживать сюжетную линию и строить более развернутые высказывания по наглядной опоре.

Качественный анализ показал, что использование пособия «В мире сказок» повышает мотивацию детей, делает содержание более доступным за счёт сочетания зрительной и тактильной опоры и создает условия для постепенного перехода от ситуативных ответов к более целостному монологическому высказыванию. Следовательно, разработанное пособие может рассматриваться как результативное средство логопедической работы по развитию связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выполненная выпускная квалификационная работа была посвящена разработке и обоснованию проекта, направленного на развитие связной речи у слабовидящих старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, посредством дидактического пособия «В мире сказок». Актуальность исследования определяется тем, что у детей данной категории становление связной речи протекает в условиях ограниченного зрительного восприятия, недостаточности сенсорного опыта, трудностей формирования целостных представлений об объектах и событиях, а также выраженной зависимости речевого высказывания от помощи взрослого. Это затрудняет понимание содержания текста, последовательное воспроизведение событий, использование средств межфразовой связи и построение самостоятельного монологического высказывания.

В ходе теоретического анализа было установлено, что связная речь представляет собой сложное интегративное образование, включающее смысловую, языковую и коммуникативную стороны высказывания. В старшем дошкольном возрасте именно связная речь становится важнейшим показателем речевой готовности ребенка к школе. Было показано, что у слабовидящих старших дошкольников развитие связной речи имеет специфичность: в высказываниях чаще отмечаются фрагментарность, недостаточная предметная насыщенность, трудности установления причинно-следственных и временных связей, бедность словаря признаков и отношений, а также склонность к вербализму. Теоретический анализ также подтвердил, что наиболее эффективной является такая коррекционная работа, которая сочетает логопедические и тифлопедагогические подходы, опирается на специально организованный чувственный опыт ребенка и использует адаптированную, доступную для восприятия наглядность.

В практической части работы был разработан проект «В мире сказок», продуктом которого стало дидактическое пособие в виде тактильных карточек по

сказкам «Репка» и «Под грибом». Пособие создавалось с учетом зрительных и речевых возможностей слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня. При его разработке были учтены требования к адаптированной наглядности: укрупнение изображений, композиционная простота, четкость выделения персонажей, возможность зрительного и тактильного обследования, логичное расположение элементов и последовательная организация сюжета. Содержание пособия ориентировано на решение задач уточнения словаря, развития понимания сказочного текста, формирования последовательности повествования, пересказа, описания и элементарного рассуждения.

Проведенное предпроектное исследование показало, что у обследованных детей связная речь сформирована недостаточно. Ни один ребенок не продемонстрировал высокого уровня развития связной речи; преобладали средний, недостаточный и низкий уровни. Наиболее выраженные трудности были связаны с нарушением последовательности изложения, пропуском смысловых звеньев, бедностью фразовой речи, необходимостью постоянной стимулирующей помощи со стороны взрослого и недостаточной опорой на содержание наглядного материала. Полученные данные подтвердили необходимость целенаправленной коррекционной работы и послужили основанием для внедрения разработанного пособия в логопедическую практику.

В процессе реализации проекта были предложены методические рекомендации по использованию пособия «В мире сказок» как части рабочей программы учителя-логопеда по развитию связной речи. Было определено место пособия в структуре коррекционной работы, обозначены основные этапы его включения, частота применения, адресат, принципы организации занятий и направления речевого развития. Также были разработаны примерные конспекты занятий, ориентированные на формирование понимания содержания сказки, овладение последовательностью событий, развитие словаря, грамматического оформления высказывания и самостоятельного пересказа. Практика использования пособия показала, что сочетание зрительной и тактильной опоры

делает процесс восприятия сюжета более доступным для слабовидящих детей и способствует большей включенности ребенка в речевую деятельность.

Анализ результатов внедрения пособия показал положительную динамику в развитии связной речи детей. Повторное обследование, проведенное на независимом диагностическом материале, позволило установить улучшение как количественных, так и качественных показателей. У детей повысилась полнота передачи содержания, уменьшилось количество пропусков смысловых звеньев, улучшилась последовательность высказывания, стали чаще использоваться слова-связки, расширились фразовые конструкции, повысилась самостоятельность при составлении рассказа. При этом полученные результаты не носят чрезмерно выраженного характера, что позволяет рассматривать их как реалистичный итог целенаправленной коррекционной работы. Наиболее заметные изменения были отмечены в заданиях на пересказ и составление рассказа по серии эпизодов. Вместе с тем сохранялись отдельные трудности, связанные с недостаточной точностью словаря признаков, необходимостью дополнительной помощи при объяснении причинно-следственных отношений и нестабильностью речевого программирования у части детей.

В ходе внедрения были выявлены и особенности практической работы с пособием. Наиболее сложным оказалось удержание детьми целостной сюжетной линии без поэтапной помощи взрослого, а также перенос сформированного умения пересказывать знакомую сказку на новый речевой материал. Было отмечено, что для слабовидящих старших дошкольников принципиально важны предварительное сенсорное обследование карточек, ограничение объема одновременно предъявляемого материала, четкая организация пространства работы и постепенное снятие помощи логопеда. Кроме того, положительный эффект зависел не только от качества пособия как такового, но и от системности его применения, речевого сопровождения деятельности и учета индивидуальных зрительных возможностей каждого ребенка.

Таким образом, цель работы была достигнута: проект, направленный на развитие связной речи у слабовидящих старших дошкольников с ОНР III уровня,

был теоретически обоснован, разработан и апробирован. Поставленные задачи выполнены: проведен анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, выявлены особенности связной речи у детей данной категории, разработано дидактическое пособие «В мире сказок», предложены методические рекомендации по его использованию и подтверждена его практическая результативность. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что использование адаптированного тактильного пособия в коррекционной работе логопеда способствует развитию связной речи у слабовидящих старших дошкольников и может быть рекомендовано для применения в условиях дошкольной образовательной организации.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработанное пособие и методические материалы могут быть использованы учителями-логопедами, тифлопедагогами и воспитателями при организации коррекционно-развивающей работы со слабовидящими детьми старшего дошкольного возраста. Перспективы дальнейшей работы видятся в расширении тематического содержания пособия, разработке новых тактильных серий по другим литературным произведениям, а также в более длительном изучении динамики развития связной речи при систематическом использовании адаптированных сказочных материалов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абидова Н.З. Анализ проблемы развития речи и общения у детей с нарушением зрения [Электронный ресурс] // CyberLeninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-problemy-razvitiya-rechi-i-obscheniya-u-detey-s-narusheniem-zreniya> (дата обращения: 24.02.2026).

2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Электронный ресурс]: учеб. пособие. М.: Академия, 2000. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0236/1_0236-1.shtml (дата обращения: 24.02.2026).

3. Бадина Ю.А. Проблемы развития связной монологической речи у детей с нарушением зрения // Дошкольное образование в ракурсе современных методологических подходов и возрастных ценностей детей: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Комсомольск-на-Амуре: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2021. С. 225-229. URL:

[https://www.amgpgu.ru/upload/iblock/c11/1hdouapm062y7c47n2vbc2316n4x6j9s/%D0%A1%D0%9E%20%D0%92%D0%A1%D0%95%20%D0%A0%D0%90%D0%97%D0%94%D0%95%D0%9B%D0%AB%20%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A4%D0%98%D0%AF%20%D0%A1%20%D0%92%D0%AB%D0%A5.%D0%94%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%AB%D0%9C%D0%98%20\(2\).pdf](https://www.amgpgu.ru/upload/iblock/c11/1hdouapm062y7c47n2vbc2316n4x6j9s/%D0%A1%D0%9E%20%D0%92%D0%A1%D0%95%20%D0%A0%D0%90%D0%97%D0%94%D0%95%D0%9B%D0%AB%20%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A4%D0%98%D0%AF%20%D0%A1%20%D0%92%D0%AB%D0%A5.%D0%94%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%AB%D0%9C%D0%98%20(2).pdf) (дата обращения: 24.04.2026).

4. Белякова А.В., Хмелькова Е.В. Особенности развития связной речи у старших дошкольников с нарушениями зрения // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 2(50). С. 25-27. DOI: 10.52772/25420291_2021_2_25. URL: <https://vestnikshspu.ru/journal/article/download/742/518/> (дата обращения: 24.04.2026).

5. Бурматова А.С., Отева Н.И. Исследование устной речи у дошкольников с нарушением органов зрения // Вестник Шадринского государственного

педагогического университета. 2020. № 2(46). С. 34-38. URL: <https://vestnikshspu.ru/journal/article/download/571/347/> (дата обращения: 24.04.2026).

6. Вагнер К.Р. Моделирование как средство развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2016. № 1(29). С. 101-106. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kak-sredstvo-razvitiya-svyaznoy-rechi-u-detey-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 24.04.2026).

7. Выготский Л.С. Основы дефектологии [Электронный ресурс]. URL: <https://www.absolute-school.ru/upload/iblock/366/366a13780eb268b95fc32d4051d3a1df.pdf> (дата обращения: 24.02.2026).

8. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyu-podhod-k-formirovaniyu-svyaznoy-rechi-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-narusheniyami-rechevogo-i-poznavatel'nogo> (дата обращения: 24.02.2026).

9. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2004. 168 с.

10. Жулина Е.В., Кузнецова Т.Н. Коррекция нарушений связной речи дошкольников с ОНР посредством сказки // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-1. С. 111-114. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-narusheniy-svyaznoy-rechi-doshkolnikov-s-onr-posredstvom-skazki> (дата обращения: 24.04.2026).

11. Каракулова Е.В. Логопедическая работа по развитию связной речи у дошкольников с косоглазием и амблиопией на основе формирования восприятия, понимания и воспроизведения эмоций // Специальное образование. 2018. № 2(50). С. 19-31. URL: <https://journals.uspu.ru/attachments/article/2025/3.pdf> (дата обращения: 24.04.2026).

12. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Электронный ресурс]. М.: Просвещение, 1969. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/LYr-1969/LYR-001.HTM> (дата обращения: 24.02.2026).

13. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих [Электронный ресурс]. URL: <https://studfile.net/preview/16422171/> (дата обращения: 24.02.2026).

14. Литвак А.Г. Тифлопсихология [Электронный ресурс]. URL: <https://studfile.net/preview/2231315/> (дата обращения: 24.02.2026).

15. Мамаева А.В. Деятельность учителя-логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учебное пособие [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.kspu.ru/document/37833> (дата обращения: 24.02.2026).

16. Ольхина Е.А., Абзалитдинова В.С. Проявления вербализма знаний у старших дошкольников с нарушениями зрения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61, ч. 3. С. 355-357. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavleniya-verbalizma-znaniy-u-starshih-doshkolnikov-s-narusheniyami-zreniya> (дата обращения: 24.03.2026).

17. Орлова Е.В. Особенности речевого развития детей с нарушениями зрения [Электронный ресурс] // CyberLeninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rechevogo-razvitiya-detey-s-narusheniyami-zreniya> (дата обращения: 24.02.2026).

18. Осипова Л.Б., Дружинина Л.А. Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3(28). С. 113-117. DOI: 10.26140/bgz3-2019-0803-0028. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-modeli-sotsialno-kommunikativnogo-razvitiya-doshkolnikov-s-narusheniyami-zreniya> (дата обращения: 24.04.2026).

19. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения [Электронный ресурс]. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0059/1_0059-1.shtml (дата обращения: 24.02.2026).

20. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 N 1155 «Об утверждении федерального государственного

образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 24.02.2026).

21. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 N 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/1e1c9da5c5f8d21c1bbf3c395d98b20b.pdf> (дата обращения: 24.02.2026).

22. Радлов. Н., Рассказы в картинках [Электронный ресурс]. URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/u-GrLpOfKrNRLVMEHfMGNLcDQjVyUZ7d0c159phJIUJldn7TIEUeNjQpm-cmWry2v8dW84qwDRSDsGE5UUi5wUwdcwryM3Sqk8aT3d18Hkc4UZ1o/Radlov_Rasskazy_v_kartinkakh.pdf (дата обращения: 24.02.2026).

23. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства [Электронный ресурс]. URL: <https://studfile.net/preview/2967996/> (дата обращения: 24.02.2026).

24. Старкина Л.В., Горбенко А.М., Иванова Е.А. Развитие связной речи детей с нарушением зрения на занятиях с тифлопедагогом // Поволжский вестник науки. 2024. № 4(34). С. 59-61. URL: <https://www.esa-conference.ru/wp-content/uploads/2024/11/pvn-12-34.pdf> (дата обращения: 24.04.2026).

25. Сутеев В.Г. Сказки. Санкт-Петербург: Герион, 1999. 51 с. (По сказкам Сутеева).

26. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. URL: https://ds1.edusev.ru/uploads/5000/4020/section/434766/ushakova_o._s._strunina_e._m._metodika_razvitiya_rechi_detey_doshkolnogo_vozrasta.pdf (дата обращения: 24.02.2026).

27. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соколова Т.В. Применение сенсорного интерактивного панно при обучении рассказыванию детей с общим недоразвитием речи, имеющих нарушения зрения // Современные проблемы

науки и образования. 2017. № 5. С. 327. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=27082> (дата обращения: 24.04.2026).

28. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Формирование связных высказываний у детей с первичной глазной патологией (косоглазием) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-svyaznyh-vyskazyvaniy-u-detey-s-pervichnoy-glaznoy-patologiyey-kosoglaziem> (дата обращения: 24.02.2026).

29. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. и др. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. М.: Просвещение, 2009. – 40 с.

30. Цейтлин С.Н. Речевой онтогенез: взгляд лингвиста [Электронный ресурс] // Логопед. 2005. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-ontogenez-vzglyad-lingvista> (дата обращения: 24.02.2026).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Серии картинок по сюжетам Н. Радлова



Таблицы результативности проведенных занятий до внедрения пособия

Таблица Б.1-Результаты ребёнка Р1

Задание	Ответ ребёнка	Балл
Пересказ сказки «Репка»	«Дед посадил репку. Выросла большая. Позвал бабу, внучку, Жучку, кошку, мышку. Тянули-тянули - вытянули» (самостоятельно, полно, последовательно).	3
Рассказ по серии сюжетных картинок	Рассказ по серии сюжетных картинок Составил рассказ из 4 предложений, последовательность правильная, содержание полное.	3
Рассказ-описание игрушки	«Кукла большая, красивая. Платье синее. Волосы длинные. Глаза голубые. Она мягкая» (развёрнуто, самостоятельно).	3

Таблица Б.2-Результаты ребёнка Р2

Задание	Ответ ребёнка	Балл
Пересказ сказки «Репка»	«Дед посадил репку. Выросла большая. Позвал бабу, внучку, Жучку, кошку, мышку. Тянули-тянули - вытянули» (самостоятельно, полно).	3
Рассказ по серии сюжетных картинок	Составил рассказ из 3 предложений, последовательность правильная, но рассказ короткий.	3
Рассказ-описание игрушки	«Кукла в платье. Волосы длинные. Глаза синие» (неполное описание).	2

Таблица Б.3-Результаты ребёнка Р3

Задание	Ответы ребёнка	Балл
Пересказ сказки «Репка»	«Дед посадил репку. Выросла большая. Позвал бабу, внучку, Жучку. Потом кошку, мышку. Тянули-тянули - вытянули» (нарушена последовательность).	2
Рассказ по серии сюжетных картинок	Рассказ из 3 предложений, пропущен один смысловой эпизод.	2
Рассказ-описание игрушки	«Кукла красивая. Платье красное. Волосы есть» (неполно, бедность словаря) .	2

Таблица Б.4-Результаты ребёнка Р4

Задание	Ответы ребёнка	Балл
Пересказ сказки «Репка»	«Дед посадил репку. Выросла большая. Позвал бабу, внучку, Жучку, кошку, мышку. Тянули-тянули - вытянули» (самостоятельно, полно, последовательно).	3
Рассказ по серии сюжетных картинок	Составил рассказ из 4 предложений, последовательность правильная, содержание полное.	3
Рассказ-описание игрушки	«Кукла большая, в синем платье. Волосы длинные, светлые. Глаза голубые. Туфли белые» (развёрнуто, самостоятельно).	3

Таблица Б.5-Результаты ребёнка Р5

Задание	Ответы ребёнка	Балл
Пересказ сказки «Репка»	«Дед посадил репку. Выросла большая. Позвал бабу, внучку, Жучку, кошку, мышку. Тянули-тянули - вытянули» (с помощью наводящих вопросов).	2
Рассказ по серии сюжетных картинок	Рассказ из 3 предложений, два эпизода переставлены местами, требовались наводящие вопросы.	2
Рассказ-описание игрушки	«Кукла в платье. Волосы длинные» (кратко, с помощью наводящих вопросов).	2

Таблица Б.6-Результаты ребёнка Р6

Задание	Ответы ребёнка	Балл
Пересказ сказки «Репка»	«Дед посадил репку. Выросла большая. Позвал бабу, внучку, Жучку, кошку, мышку. Тянули-тянули - вытянули» (с помощью наводящих вопросов).	2
Рассказ по серии сюжетных картинок	Рассказ из 3 предложений, два эпизода переставлены местами, требовались наводящие вопросы.	2
Рассказ-описание игрушки	«Кукла в платье. Волосы длинные. Ручки маленькие» (кратко, с помощью наводящих вопросов).	2

Таблица Б.7-Результаты ребёнка Р7

Задание	Ответы ребёнка	Балл
Пересказ сказки «Репка»	«Дед посадил репку. Выросла. Позвал бабу, внучку. Вытянули» (множественные пропуски, по наводящим вопросам).	1
Рассказ по серии сюжетных картинок	После нескольких наводящих вопросов составил 2 предложения, связность нарушена, пропущены эпизоды.	1
Рассказ-описание игрушки	«Кукла. Платье. Волосы» (отдельные слова, с повторными наводящими вопросами).	1

Таблица Б.8-Результаты ребёнка Р8

Задание	Ответы ребёнка	Балл
Пересказ сказки «Репка»	«Дед посадил репку. Выросла. Позвал бабу, внучку, Жучку. Потом кошку, мышку. Тянули-тянули - вытянули» (с помощью тактильного обвода персонажей и наводящих вопросов).	1
Рассказ по серии сюжетных картинок	После тактильного обследования каждой картинки и нескольких наводящих вопросов назвал отдельные предметы, но связный рассказ составить не смог даже с помощью.	0
Рассказ-описание игрушки	«Кукла. Платье. Волосы длинные. Глаза» (с помощью тактильного обследования игрушки и наводящих вопросов).	1

Таблица типичных ошибок и затруднений при выполнении диагностических заданий

Вид ошибки/затруднения	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Частота встречаемости
Нарушение целостности воспроизведения текста (пропуск персонажей или действий)	Умеренно	Ярко выражено	Не выражено	62,5%
Нарушение логико-временной последовательности изложения	Умеренно	Ярко выражено	Не выражено	62,5%
Ограниченность активного словаря, стереотипность лексических замен	Умеренно	Ярко выражено	Умеренно	87,5%
Аграмматизмы (нарушение падежных окончаний, предложно-падежных конструкций, согласования)	Умеренно	Ярко выражено	Умеренно	75%
Трудности зрительного восприятия серийного материала	Не выражено	Ярко выражено	Не выражено	62,5%
Зависимость от внешней стимуляции	Ярко выражено	Ярко выражено	Ярко выражено	75%
Наличие длительных пауз, связанных с поиском нужного слова	Умеренно	Ярко выражено	Умеренно	75%
Замена развёрнутого высказывания односложными ответами	Не выражено	Ярко выражено	Не выражено	62,5%
Фиксация на второстепенных деталях	Не выражено	Умеренно	Не выражено	37,5%

Дидактическое пособие в виде отдельных карточек



Конспекты занятий по дидактическому пособию

