

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Развитие связной речи у детей 4-5 лет с тяжелыми нарушениями речи
посредством словесных игр и упражнений

Обучающийся

А.И. Милюкова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

Т.В. Панкратова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2024

Аннотация

В содержании настоящего исследования организована и произведена подробная аналитическая работа относительно процесса развития и закрепления речи связного типа у 4–5-летних детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) с использованием упражнений и словесных игр.

Важно отметить, что чем более правильной и богатой является детская речь, тем детям проще выражать собственные мысли, более обширным диапазоном возможностей они обладают касательно познания объектов и явлений внешней реальности, более целостными и содержательными у них становятся взаимоотношения со взрослыми и ровесниками. Кроме того, от правильности речи также зависит развитие психоэмоционального статуса ребенка.

Основная цель ВКР связана с тем, чтобы на уровне теории аргументировать и опытным путем осуществить проверку потенциала и перспектив упражнений и словесных игр в коррекции процессов развития речи связного типа у четырех-пятилетних детей с диагностированными тяжелыми нарушениями речевой функции.

Основой настоящего исследования является гипотеза о том, что коррекция речи связного типа у 4–5-летних дошкольников с ТНР будет успешной при обязательном обращении внимания на специфические особенности данного процесса, при четкой организации взаимодействия между педагогом-воспитателем и учителем-логопедом, а также при использовании на занятиях упражнений и словесных игр.

Настоящее исследование характеризуется практической и теоретической значимостью, а также научной новизной. Его структура обусловлена поставленной целью и сопутствующими задачами. В его содержание входят введение, 2 главы, заключение, перечень использованных источников информации и литературы по соответствующей тематике (30 наименований). Кроме того, в настоящем исследовании находятся три табличные формы и 10 рисунков. Весь материал изложен на 78 страницах.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы проблемы развития связной речи детей 4-5 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством словесных игр и упражнений	8
1.1 Особенности развития связной речи у детей 4-5 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	8
1.2 Словесные игры и упражнения как средство развития связной речи у детей 4-5 лет с тяжелыми нарушениями речи ...	22
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по развитию связной речи у детей 4-5 лет с тяжелыми нарушениями речи	31
2.1 Исследование уровня развития связной речи у детей 4-5 лет с тяжелыми нарушениями речи	31
2.2 Содержание и организация работы по развитию связной речи у детей 4-5 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством словесных игр и упражнений	46
2.3 Оценка динамики уровня развития связной речи у детей 4-5 лет с тяжелыми нарушениями речи	60
Заключение.....	65
Список используемой литературы.....	67
Приложение А Результаты констатирующего этапа эксперимента.....	70
Приложение Б Перспективный план.....	71
Приложение В Конспект подгруппового занятия.....	72
Приложение Г Результаты контрольного этапа эксперимента.....	74

Введение

Актуальность исследования связана с тем, что правильную и соответствующую признанным нормам речь целесообразно рассматривать в качестве обязательного условия разностороннего развития ребенка. Расстройства речевой функции, которые считаются тяжелыми, способны оказывать выраженное воздействие на развитие детских умственных способностей. Особенно явное влияние они оказывают на выработку деятельности, касающуюся когнитивных процессов.

Сущность процесса развития связной речи и детерминирующие его условия у дошкольников анализировались большим количеством представителей научной среды, в частности Н.М. Крыловой, В.И. Логиновой, Э.П. Коротковой, Е.И. Радиной, Е.А. Флериной.

Речевые дефекты способны охватывать самые разные элементы речи: некоторые расстройства затрагивают лишь отдельные процессы и аспекты произношения, обуславливая невнятность речи, иные же оказывают воздействие на фонематический тип языка и становятся причиной возникновения дефектов, касающихся произношения и неудовлетворительного освоения звукового состава лексической единицы, что проявляется в виде нарушений письма и речи. Что касается сложных расстройств речевой функции, то они в одно и то же время затрагивают присущие языку грамматические, лексические, фонематические и фонетические аспекты [23].

Идеей настоящего исследования является коррекция развития связной речи у детей 4-5 лет с ТНР посредством словесных игр и упражнений.

Результаты большого количества научных трудов дают возможность сформулировать заключение о том, что выработка и закрепление психических процессов, интеллектуальных способностей и качеств личностного порядка в рамках игрового процесса у детей происходят с гораздо большей скоростью, нежели при применении одних лишь дидактических (обучающих) воспитательных техник.

В первую очередь важно отметить то, что игра словесного типа представляет собой эффективный методологический подход, призванный стимулировать процесс совершенствования когнитивных функций психического порядка, расширять и выводить на более качественный уровень активный словарь. Такие положительные эффекты обладают огромным значением в контексте осуществляемой дошкольниками работы с корректирующим уклоном.

Теоретический анализ исследований свидетельствует, что недостаточно изучены возможности словесных игр и упражнений в развитии связной речи у детей 4-5 лет с ТНР.

Возникает противоречие между необходимостью коррекции связной речи у детей 4-5 лет с ТНР и недооцениваем роли словесных игр и упражнений в текущем процессе.

Цель исследования: разработать и протестировать программу, направленную на развитие связной речи у старших дошкольников с ТНР с использованием упражнений и словесных игр.

Объект исследования: процесс, который касается коррекции связной речи у 4–5-летних дошкольников, у которых были обнаружены тяжелые нарушения речи.

Предмет исследования: упражнения и словесные игры, как «инструмент» оптимизации процесса развития связной речи у детей 4–5 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Гипотеза исследования: успешная коррекция связной речи у дошкольников с ТНР соответствующей возрастной группы представляется возможной при соблюдении следующих условий:

- при работе будет обращено внимание на специфические черты развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста с ТНР;
- между педагогом-воспитателем и учителем-логопедом будет организовано и поддерживаться тесное взаимодействие;
- при работе с дошкольниками будут использоваться упражнения и словесные игры.

Чтобы поставленная цель была в полной мере достигнута, в рамках исследовательской работы необходимо разрешить такие ключевые задачи:

- осуществить детализированную аналитическую работу педагогических, психологических, методических и научно-исследовательских литературных источников, посвященных процессу развития связной речи у детей 4–5-лет с ТНР.
- определить степень развития связной речи у средних дошкольников с ТНР.
- опытным путем осуществить проверку эффективности, результативности и обоснованности применения словесных игр и упражнений в процессе развития связной речи у 4–5-летних дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.
- определить и подробно проанализировать динамику развития связной речи у средних дошкольников с ТНР.

Теоретическая и методологическая основа исследования включила результаты и выводы, достигнутые и сформулированные Г.В. Чиркиной, Н.А. Чевелевой, Т.Б. Филичевой и Н.С. Жуковой при осуществлении ими исследований связной речи у дошкольников [22], [12].

Методы исследования: теоретические (анализ научной литературы), эмпирические (беседа, упражнения), методы обработки фактических данных, качественный и количественный анализ.

Научная новизна исследовательской работы и отраженных в ней данных связана с возможностью коррекции и оптимизации процесса развития связной речи у детей 4–5 лет с ТНР путем применения словесных игр и упражнений.

Теоретическое значение исследовательской работы связано с тем, что в ее содержании выделены и конкретизированы уровни сформированности связной речи у 4–5-летних дошкольников с ТНР и разработаны этапы осуществления и организации упражнений и словесных игр.

Практическое значение исследовательской работы заключается в том, что полученные в процессе ее проведения результаты и выводы могут применяться педагогами ДООУ и родителями для успешного разрешения задач,

связанных с коррекцией процесса развития связной речи у детей в возрасте от 4 до 5 лет с ТНР с использованием упражнений и словесных игр.

База исследования: Государственное Бюджетное Образовательное Учреждение «Школа 1161 корпус №5» в городе Москве.

К эксперименту привлекались 10 дошкольников для формирования КГ (контрольные группы) без расстройств речи. Для формирования ЭГ (экспериментальной группы) привлечены 10 детей, у которых выявлены тяжелые нарушения речи.

Структура исследовательской работы обусловлена поставленными задачами и ключевой целью. Она состоит из введения, двух глав, состоящих из отдельных параграфов, заключения, перечня использованных литературных и информационных источников, приложений.

Глава 1 Теоретические основы проблемы развития связной речи у детей 4-5 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством словесных игр и упражнений

1.1 Особенности развития связной речи у детей 4-5 лет с тяжелыми нарушениями речи

Среди наиболее значимых задач-приоритетов, существующих в рамках системы образовательно-коррекционной работы с детьми на базе ДОУ, можно выделить формирование, закрепление и совершенствование речи связного типа. Последняя рассматривается в качестве фонетически корректной, обогащенной лексическими средствами и верной с точки зрения грамматики речи, которая позволяет устанавливать и поддерживать речевую коммуникацию и обеспечивает дошкольникам качественную подготовку к школьной учебе [24].

Если речь имеет высокую степень развития, то у детей есть возможность быстро и просто входить в контакт с другими детьми и взрослыми, понятно для окружающих выражать собственные желания и мысли, формулировать вопросы, взаимодействовать. Напротив, когда имеют место речевые расстройства, это серьезно осложняет взаимные отношения и взаимодействие с другими детьми и взрослыми, параллельно оказывая пагубное воздействие на поведение и личностное развитие [1].

В разное время проблематика развития и закрепления речи связного типа в контексте разностороннего развития детей рассматривалась и подробно анализировалась разными представителями научной среды, в том числе специалистами: учителями-логопедами, учителя-дефектологами, педагогами-психологами.

Среди отечественных исследователей проблемами становления речи занимались Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, С.Л. Рубинштейн, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин.

Изучение речевого онтогенеза, в том числе и онтогенеза развития связной речи, представлено в работах А.М. Бородич, Э.П. Коротковой, Ф.А. Сохина, Е.И. Тихеевой.

В работах Ф.А. Сохина отмечается, что связная речь формируется у ребенка поэтапно, на базе овладения звуковой стороной, лексическим составом и грамматическим строем языка и является оценочным уровнем общего развития речевой функции дошкольника [2].

Формирование связной речи тесно связано с развитием мыслительной деятельности: связность речи является связностью мыслей. Умение последовательно, связно, образно и точно продуцировать свои мысли, оказывает большое значение для когнитивного развития ребенка дошкольного возраста. У детей дошкольного возраста становление различных видов устной связной речи происходит поэтапно одновременно с развитием мышления, ведущих видов деятельности и общения со взрослыми.

В работах Н.С. Жуковой отмечается, что началом развития связной речи является время возникновения у дошкольника умения правильно конструировать несложные предложения и менять слова по числам, лицам, падежам, временам [3]. Как правило, это происходит в три года, когда дошкольники начинают использовать в речи простое распространенное предложение и несложные грамматические категории.

Другие научные деятели А.Н. Гвоздев, Ф.А. Сохин считают, что зачатки устной связной речи формируются в первые месяцы жизни ребенка, когда ведущим видом деятельности является эмоциональное общение со взрослым. Вначале формируется понимание речи (импрессивная речь), затем на этой базе развивается активная речь. Первичной по своему происхождению исследователи считают диалогическую форму речи [4].

В дошкольном детстве речь ребенка, как способ коммуникации с окружающими, тесно связана с конкретной ситуацией общения, другими словами, она имеет выраженный ситуативный характер. Постепенно, в связи со становлением новых видов деятельности, новых отношений с окружающими, у дошкольника развивается речь – сообщение в форме

рассказа – монолога о том, что он видел и делал, а в дальнейшем – с развитием сюжетно-ролевых игр у ребенка появляется потребность в собственном замысле, в повествовании способа выполнения практических действий.

С.Л. Рубинштейн, изучая онтогенез связного высказывания, говорил, что ребенок постепенно переходит от преобладания ситуативного диалога к монологической или контекстной [5].

Во многих исследованиях отмечается важность овладения различными синтаксическими конструкциями при формировании устной монологической речи В.П. Глухов, Н.Д. Зарубина [6].

Особенности становления связной контекстной речи дошкольников изучались в работах Ф.А. Сохина, Е.М. Струниной, О.С. Ушаковой.

В исследованиях отмечалось, что к четырем годам дети овладевают таким монологом, как описание и повествование, а с пяти-шести лет ребенок активно владеет монологической речью, потому как к этому периоду, заканчивается развитие фонематического восприятия и дошкольники усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка.

В работах А.Р. Лурия отмечается, что импрессивная речь ребенка формируется гораздо в более поздние сроки, чем ее экспрессивная форма.

Когда дошкольник владеет внешней диалогической речью, он все еще неспособен к развернутой монологической речи [7].

У детей становление различных видов связной речи возникает поэтапно одновременно с развитием мышления, ведущих видов деятельности и общения со взрослыми.

К 4-м годам для ребенка становится доступной связная описательная и повествовательная речь.

В 4-5 лет у ребенка активно развивается монологическая речь, завершается развитие фонематического восприятия, совершенствуется произносительная сторона речи и продолжается развитие всех видов речи. Он учится составлять рассказы и пересказывать, может составить описательный рассказ.

Дошкольники с ТНР сталкиваются с серьезными проблемами в процессе формирования и закрепления речи связного типа, причем даже в тех ситуациях, когда их речь характеризуется развитым грамматическим и лексическим строем [25].

Данные обстоятельства детерминируются тем фактором, что расстройство речевой функции в тяжелой форме способно играть роль вторичного, косвенного дефекта при наличии несущественных или масштабных нарушений ЦНС (центральной нервной системы), обладающих органической природой. Тем не менее и в условиях наличия первичного ТНР есть сложности либо даже отсутствует возможность изречения своими силами и использования речи связного типа [8].

Как считает Е.П. Иванова, связная речь, одним из аспектов которой является речь диалогическая, отражает логику мышления ребенка, а также его способность анализировать информацию, выражать ее четко и логично. На основе организации и особенностей построения высказываний, можно делать выводы об уровне речевого развития ребенка [9]. Уровень готовности к школе и успешное выполнение учебных задач находятся в зависимости от умения связно и четко выражать свои мысли, строить развернутые, распространенные предложения. В формировании учебных навыков речь также имеет большое значение. Осмысливание, запоминание и воспроизведение учебных материалов, умение отвечать на вопросы, высказывание своей точки зрения с приведением аргументов в ее защиту— эти учебные навыки требуют развитой связной речи. Владение речью, как средством общения также помогает детям успешно социализироваться, способствует формированию гармоничной личности. Способность рассказывать помогает ребенку быть общительным, преодолевать застенчивость и развивать уверенность в себе [10].

Связная речь представляет собой высшую форму речи и мышления человека. Она отражают уровень его языковых, а также когнитивных способностей. Она проявляется в умении четко и грамотно выражать свои мысли, подбирая соответствующие языковые средства в зависимости от цели и содержания высказывания [9].

В содержании своего научного труда А.А. Леонтьев выделяет целостность и связность речевого высказывания, называя их ключевыми характеристиками последнего. Человек руководствуется конкретным порядком при формировании высказывания речевого плана. Вся совокупность компонентом текстового содержимого, каждая подтема имеют соответствующие логике взаимосвязи друг с другом. Если высказывание является связным и целостным, то включенные в его структуру компоненты находятся в подчиненных отношениях у единой сути, все они выстроены так, чтобы довести до респондента конкретное смысловое содержание [11].

Основные виды речи это экспрессивная (внешняя) и импрессивная (внутренняя). Также есть такие виды речи, как устная, а именно говорение и аудирование, и письменная, а именно письмо и чтение [12].

Речь, по мнению Л.С. Выготского имеет 3 основные функции:

- коммуникативную (передача информации и социальное взаимодействие людей);
- регулирующую (контроль произвольного поведения);
- программирующую (формирования программы действий).

Функция коммуникативного типа в контексте связной речи играет ключевую роль и находит выражение в монологическом или диалогическом форматах [13].

В своей исследовательской работе Л.С. Выготский говорит о том, что терминологическую единицу «монолог» целесообразно рассматривать в качестве наиболее сложного структурного компонента речи связного типа и наивысшей речевой формы.

Монологическая речь выражается через логичное, последовательное изложение, подчиненное определенному плану и основанное на заранее разработанной программе высказывания. В отличие от диалога, монолог характеризуется полнотой изложения с тщательно подобранным лексическим арсеналом. Данная форма речи всегда подчинена определенному контексту.

Отличительными чертами монологической речи являются логика и последовательность мыслей, наличие структуры в тексте и взаимосвязи его элементов.

Т.Н. Кизилова пришла к выводу, что развитие монологической речи у детей проходит через несколько этапов: начиная с рассказов о личном опыте в повторяющихся ситуациях, затем переходя к личным историям о занимательных, необычных событиях, произошедших с ребенком и, наконец, к выдуманным историям (начиная с пересказов и заканчивая повествовательными рассказами по серии картинок и описательными рассказами по одной картинке). Обучение монологической речи у детей является важным, поскольку это умение не формируется спонтанно само по себе в процессе их взросления [10].

Диалог в свою очередь является более ранней и простой формой речи.

Диалогическая речь первична, так как ребенок усваивает ее в процессе общения и ориентируется на высказывания взрослого. В диалоге могут принимать участие два и более человека. Они поочередно высказываются, спрашивают, отвечают, причем основой этого взаимодействия служат общие чувства и общая обсуждаемая тема. Важную роль в диалогической речи играют не только языковые средства, но и жесты, мимика и интонация.

Исследования Е.Д. Аслановой, Е.В. Жулиной, И.В. Лебедевой показывают, что диалог, как способ взаимодействия между детьми, играет ключевую роль в формировании личности ребенка. Этот процесс способствует развитию не только ежедневного общения, но и формированию этических принципов взаимодействия, а также освоению необходимых навыков для учебной деятельности. Навыки диалога у дошкольников могут быть разделены на следующие категории:

Среди основных «речевых» навыков можно выделить следующие:

– способность начинать коммуникативный контакт (точно устанавливать, каким образом и когда именно нужно заводить беседу с незнакомым или знакомым лицом, беседующим с другими или чем-то занятым);

- способность заканчивать и поддерживать диалогический контакт, исходя из текущих условий;
- способность слушать и понимать оппонента (выражение инициативности в коммуникации, формулировка и представление корректных вопросов, проявления собственной позиции, выражение собственного отношения к тематике или вопросу, по которым ведется обсуждение);
- способность связно и объективно выражать свое мнение, представлять соответствующие контексту примеры, адекватно оценивать позицию другого человека, возражать или выражать согласие, формулировать вопросы и давать на них внятные ответы;
- разговаривать, соблюдая умеренный ритм, применять интонационные техники, придерживаться выразительности в общении.

Помимо прочего, сюда же можно отнести связанные с речевым этикетом навыки (обращение внимания, приветствие, выражение отказа или согласия, поздравление, неодобрительное отношение, жалоба, прощание, извинение, приглашение), межличностную коммуникацию в небольших группах, способность взаимодействовать с помощью речи для достижения определенных целей и результатов и грамотное применение жестикуляции и мимики [14].

Из представленной выше информации следует, что речь связного типа целесообразно рассматривать в качестве высшего формата активности интеллектуального плана и выражения собственного мнения и мыслей, который характеризует его уровень когнитивного и языкового развития. Данная разновидность речи находит проявление в наличествующей у лица способности конкретно и недвусмысленно выражать собственную точку зрения с применением отвечающих ситуациям лингвистических «инструментов», при обязательном учете содержательной стороны и целевой ориентации изречения [15].

В своих изысканиях Л.С Выготский выражает точку зрения о том, что коммуникация в диалогической форме обладает большим значением в

контексте личностного развития, потому что благодаря ей человеческий индивид совершенствует навыки результативного взаимодействия и общения.

Среди наиболее значимых аспектов участия в коммуникативном контакте выделяется способность понимать точку зрения и выслушивать оппонента, грамотно и конкретизированно представлять собственные мысли по тому или иному вопросу. Окрас эмоционального характера обеспечивает углубленное понимание и возможность вызвать у субъектов-участников соответствующий интерес [16].

Диалогический формат речи – основной и самый часто встречающийся. Он подразумевает единовременное участие двух субъектов: слушателя и того, кто говорит.

В исследовательской работе необходимо отметить, что диалогическая коммуникация заблаговременно не планируется, а формируется лишь при взаимодействии двух субъектов. Ее результаты, сущность и характер находятся в непосредственных зависимых отношениях от взаимоотношений и взаимодействия оппонентов в рамках коммуникативного процесса.

Стоит выделить то обстоятельство, что речь диалогического типа подразумевает осуществление между участниками контакта информационного обмена и взаимодействия. При этом приоритетным характером наделяются действия из разряда «речевые» и отношения.

В содержании своего научного труда Н.С. Жукова приводит обоснованные и подкрепленные фактами указания на то, что формирование, закрепление и развитие речи активного характера значительно сказывается на развитии психического статуса детей. Если в раннем детском возрасте не были заложены должные речевые навыки, то коммуникация ребенка с другими людьми подвергается серьезному нарушению. Также здесь усматривается связь с недостаточной развитостью и сформированностью мелкой моторики пальцев рук. [17].

Специфические черты процесса развития присутствуют на протяжении всего периода взросления детей. В частности, в норме у дошкольников отмечаются значительные изменения в плане развития психического и

эмоционального статусов. Приобретают гораздо более выраженный характер коммуникативная ориентация и активность познавательного плана: улучшается и усложняется восприятие, совершенствуется мышление наглядного типа, зарождается логическое мышление. Процесс развития способностей из разряда «познавательные» стимулируется формированием произвольного внимания и смысловой памяти.

Значительно возрастает значение речи в познании детьми внешней действительности и коммуникативных навыков. У ребенка дошкольного возраста возникает возможность исполнять те или иные манипуляции, исходя из словесного руководства, осваивать и запоминать значения из разъяснений, однако лишь на основе отчетливых представлений наглядного характера.

«Фундаментом» познавательных способностей выступает мышление наглядного типа и восприятие. В течение рассматриваемого возрастного периода у дошкольников вырабатываются и закрепляются представления пространственного порядка, обладающие огромной важностью в контексте развития общей психоэмоциональной сферы.

Развитие навыков коммуникации тесно связано с речевым развитием: пониманием обращенной речи (импрессивная сторона речи); развитием внимания и слухового восприятия; с развитием фонематического слуха и слоговой структуры речи; с накоплением словаря и словообразованием; развитием связной речи.

У детей с ТНР наблюдается недоразвитие познавательной деятельности, страдает как речь, так и восприятие, память и мышление. Преимущественно это происходит не произвольно и не осознано. У детей с нарушениями речи также отмечаются проблемы, связанные с вниманием, которые проявляются неустойчивостью и заторможенностью процессов включения, переключения, распределения. У детей с отклонениями такого характера наблюдаются проблемы с памятью, плохо запоминается материал (особенно полученный в устной форме), забывается последовательность действий и событий, теряется сюжетная линия при работе с текстом. Многие из них не способны абстрагироваться и обобщать полученную информацию, их мыслительные

процессы заторможены. Детям с ТНР проще воспринимать и выполнять задания, обозначенные в визуализированном формате, речевой формат вызывает наибольшие затруднения.

Нарушения речевого развития проявляются в недостаточной внятности речи, выразительности и четкости артикуляции и дикции.

Словарный запас накапливается замедленно по сравнению с нормой. И это рассматривается как один из определяющих факторов, препятствующих дошкольнику с ТНР к речевому общению. Все этапы речевого развития детей с ТНР затянуты и задержаны по срокам. Для них характерны нарушения звукопроизношения в виде искажения звуков речи: межзубный сигматизм свистящих и шипящих, боковой сигматизм свистящих шипящих, нарушение произношения «р». Упрощенное произношение шипящих и свистящих «ш», «ж», «с», «з» сочетается со сложной комбинацией патологических артикуляций.

Помимо нечеткого и смазанного произношения звуков, что ведет к нарушению слухового восприятия и контроля, отмечается замедленное развитие фонетической стороны речи. Это еще более усугубляет нарушения звукопроизношения, т.к. дети хорошо слышат ошибки звукопроизношения в чужой речи и не ощущают своих, тем самым не улучшая собственную артикуляции для успешной коммуникации.

Так же страдают все стороны просодической организации. Для детей с ТНР характерна невыразительность речи: тихий голос, нарушение ритма, монотонность интонация. Голос у таких детей может быть как тихий, так и хриплый, иногда прерывистый. Они не способны произвольно воспроизвести голоса разной высоты и силы. Речевой темп обычно ускорен, при развернутых монологах отмечается своеобразная аритмичность, слоги в словах произносятся в ошибочной последовательности. Во время речевого потока во рту обильно скапливается слюна, затруднен процесс автоматизации сглатывания, произношение речи не внятное и не четкое с обедненной интонацией, паузы между фразами практически не выдерживаются. Так же трудности возникают с повествовательной интонацией при чтении

стихотворений. В такой ситуации отдельные фразы сливаются, а интонационные высказывания не имеют завершенности. Это связано с особенностями речевого дыхания и фонации.

У детей с тяжелыми нарушениями речи определяется очень маленький объем выдыхаемого воздуха. В процессе говорения есть необходимость в дополнительном воздухе, в связи с чем возникает необоснованные паузы, сбивающие понимание сказанного. Характерный тип дыхания для детей с ТНР является ключичный. Спонтанно грудобрюшной тип дыхания не формируется, только при коррекционной работе. Так как фонационный выдох короткий это замедляет формирование грудобрюшного типа дыхания, отодвигая развитие речевого дыхания в норму. Таким образом, неразборчивость речи обусловлена не только расстройством собственной артикуляции, но и нарушением окраски речи.

Процесс развития речи фразового типа инициируется гораздо позднее, а частота ее применения существенно ниже нормативного показателя. Кроме того, речь фразового типа ребенка дошкольного возраста с расстройствами речи в тяжелой форме характеризуется компонентами фонематической, фонетической, грамматической и лексической недоразвитости. Дошкольники взаимодействуют с другими людьми при содействии лица взрослого возраста или при личном присутствии последнего. Свободный коммуникативный контакт существенно осложнен.

У таких детей речь не является связной. В структуре изречений нет точности, упорядоченности и конкретики, оформление предложений не соответствует нормам грамматики, тогда как речь связного типа представляет собой развернутое по смыслу изречение, в котором все предложения являются правильными с позиции грамматики, соответствуют логике и объединены между собой по определенному логическому принципу. Таким образом, речь связного бы типа представляет собой специфический и обладающий сложным характером формат деятельности коммуникативного плана, которые во многом определяют успешность процесса социализации ребенка.

Дети дошкольные возрастной категории, у которых выявлены тяжелые расстройства речевой функции, применяют часто встречающиеся, однако аграмматичные или наиболее простые фразы (подменяют или попросту пропускают предлоги, ошибаются согласованием действительных числительных и прилагательных по падежу и роду, искажают слоговое структурное устройство лексической единицы). У них возникают проблемы с пересказом, формированием целостного рассказа по изображениям с определенными сюжетами.

Если связная речь нарушена, то сложно понять и диалогическую, и монологическую речь. Как правило, у таких детей расстройства речи связного типа выступают в качестве симптоматического признака дефекта, который обладает более сложным структурным устройством.

Данная разновидность речи подвержена неблагоприятному влиянию и со стороны такого фактора, как нарушение коммуникации детей с ровесниками и лицами взрослого возраста. При этом данные расстройства приобретают устойчивый характер в условиях отсутствия грамотной работы с корректирующим уклоном по развитию связной речи и формированию способности корректно с позиции грамматики и полно выражать собственные мысли.

Учитывая приведенную выше информацию, можно сформулировать умозаключение, согласно которому формирование связной речи у детей дошкольной возрастной категории с тяжелыми расстройствами речевой функции наделяется приоритетом мероприятий коррекционной направленности. Если соответствующая работа с речью фразового типа будет начата заблаговременно, то лексико-грамматический строй речи ребенка может быть доведен до нормы к школьному возрастному периоду.

Согласно точке зрения Д.Б. Эльконина, имеющим ТНР детям средней дошкольной возрастной категории трудно закреплять формы речевого порядка. Более того, у них есть серьезные проблемы с развитием компетенций, касающихся речевого творчества. Зачастую в их обращенной речи отмечаются существительные, тогда как глагольные и прилагательные единицы

употребляются в гораздо более редких случаях. Это обстоятельство обуславливает пониженную степень речевой активности в коммуникативном процессе, которая становится значительно ограниченной [18].

У старших дошкольников, которые страдают ТНР, исчезает всякое желание и стремление к речевому взаимодействию со взрослыми и сверстниками. Как правило, если контакт и имеет место, то он носит непродолжительный и краткий характер.

В содержании своей исследовательской работы О.С. Павлова делает акцент на следующих причинах и факторах [19]:

- отсутствие способности понимать принимаемые информационные данные, что осложняет коммуникацию и препятствует, серьезно ограничивает обратную связь;
- отсутствие интереса к изречениям оппонента;
- крайне бедный запас лексических средств, который не дает возможности сформулировать полноценное изречение, низкий уровень познаний по обсуждаемой тематике.

Мы говорили ранее, что ребенок с ТНР воспринимает информацию фрагментарно, это отражается на непонимании общего смысла текста, так как объем знаний его ограничен, и он пытается поверхностно что-то уловить.

Понять о чем говорит воспитатель – это первостепенная задача, а уже после пытаться отвечать на вопросы и рассуждать.

Ребенок пытается рассуждать, анализировать материал, выделять главное и второстепенное, где-то спросить или уточнить у воспитателя, но ему это дается очень трудно, непосильно соотнести результат и задание, не может запомнить порядок действий. Ребенок не улавливает логические связи в тексте. Одним словом, все подобные задания очень тяжело реализуется, но при развивающей работе - выполнимы.

Недостаток как речевой, так и коммуникативной способности проявляется у детей с ТНР, которые не могут сформировать просьбу. Им трудно задать уточняющий вопрос по ходу материала, так как тяжело

сформировать мысль. Дети не умеют перестраиваться, переключаться с одной деятельности на другую.

Например, если ребенку нужен тот или иной предмет, до которого он не может сам дотянуться или достать, он вместо того чтобы подойти к педагогу и попросить о помощи, он коротко сообщает о том, что его интересует. И ждет от взрослого соответствующей реакции. Обычно в такой ситуации дошкольник, обращаясь к взрослому, говорит следующее: «Мне дайте», «Я хочу» Т.е. цель диалога – обращение за помощью заменяется – сообщением о потребности. Нет связной речи и полной фразы. Причем высказывание ребенка не имеет ответа.

Смещение второй стороны при общении, говорит о том, что одному важнее высказаться, не важно слушает его другой или нет; нравится ли рассказанная информация или собеседник ее игнорирует. Да вообще, понятен ли смысл речи, которую он говорит. Дети с тяжелым нарушением речи порой используют слова, значение которых им не понятно или не до конца уяснили, то есть самостоятельная их речь полна аграмматизмов, каверканий, использования различных неадекватных фраз.

У детей с ТНР качество и само количество искажений в их собственной речи зависит от социального окружения, от замотивированности родителей и ребенка, от ежедневных условий пребывания (организован ли ребенок или находится на домашнем обучении).

В целом речевые нарушения носят не регулярный характер.

Дети с ТНР отстают от нормы по всем линиям развития. Для них характерно нарушение не только в речевой сфере, но и в познавательной, эмоционально-волевой, двигательной и в личностной сферах. Для успешной интеграции в общество таким детям с ТНР необходим комплексный подход в коррекционно-психологической работе.

Недостаток развития речи диалогического типа у детей средней дошкольной возрастной категории, которые имеют тяжелые расстройства речевой функции, проявляется в разного рода нарушениях коммуникативных средств. Как правило, лица из данной категории обладают очень бедным

запасом слов, применяют простейшие предложения, допускают ошибки в части понимания услышанного, допускают искажение грамматического и фонетического порядка и т. д. В результате их способность к речевому взаимодействию осложняется, что серьезно сказывается на перспективном развитии и обучении.

Многие представители научной среды выражают мнение о том, что у таких детей дошкольного возраста нужно развивать касающиеся диалогической коммуникации навыки [20], [21]. К последнему относится способность давать ответы и формулировать корректные вопросы, объективно отстаивать собственную точку зрения и возражать. При этом ребенок должен обучиться внимательному пониманию оппонента, проявлению соответствующих ситуации реакций на изречения и вопросы исходя из контекстуального содержания коммуникативного процесса.

1.2 Словесные игры и упражнения как средство развития связной речи у детей 4-5 лет с тяжелыми нарушениями речи

В дошкольном возрасте формирование коммуникативных способностей осуществляется в процессе ведущей (игровой) и типичных видов детской деятельности (изобразительной, конструктивной, трудовой).

Игра – это действие! Такого рода деятельность имеет важное значение в умственном развитии ребенка, его нравственных понятиях, в физическом плане и воспитании эстетического порядка.

А.С. Макаренко наделял игру особым значением, приводя указания на то, что все дети имеют к ней страсть, которая должна обязательно обеспечиваться. Некоторые научные труды, осуществленные А.В. Запорожец, свидетельствуют о том, что выработка и закрепление психических процессов, интеллектуальных способностей и качеств личности в игровом процессе у детей производится более оперативно, нежели при применении только обучающих воспитательных техник.

У детей с ТНР, если не заниматься коррекционной работой, наличие нарушений изменяет его характер, психику. Замкнутость, раздражительность, чувство никчемности забирается глубоко в сознание ребенка и мешает ребенку наладить коммуникацию.

Возникают проблемы на эмоциональном фоне, например, с самооценкой. Часто ребенок с ТНР осознает свой дефект и чувство ущемленности не дает ему покоя. Оно никаким образом не связано с тяжестью дефекта, а зависит от социального окружения, семьи, в которой растет такой ребенок, а так же от высшей нервной деятельности.

Интересно, что от степени заикленности на своем дефекте зависит сила чувства ущемленности. Негативное отношение к себе, к родным, ко всей группе где он пребывает зависят его поступки и поведение.

«Способность ребенка общаться со взрослыми и сверстниками является важным показателем его коммуникативных умений. Взрослые должны поддерживать инициативные высказывания детей: вопрос, просьбу показать, назвать, объяснить, дать понравившуюся игрушку. При этом взрослый должен внимательно выслушивать детей, отвечать на вопросы, выполнять просьбы» [15].

«Любые инициативные высказывания ребенка имеют коммуникативную направленность и должны оцениваться взрослым как стремление ребенка к общению» [15].

Исходя из материала, все дидактические игры в педагогике классифицируются на следующие три вида: словесные игры, настольные игры и игры с использованием предметов.

Среди игр с предметами на занятиях чаще всего применяют игры – инсценировки и сюжетно – дидактические игры. В процессе самих игр использую природный материал и различные виды игрушек. Игры – инсценировки дают уточнение о представлении различных литературных произведений, бытовых ситуаций и правилах поведения. Суть сюжетно дидактических игр заключается в выполнении детьми конкретной роли.

В данных играх происходит знакомство со свойствами и признаками предметов и материала используемых предметов, ребенок учится искать сходства и различия, формируются мыслительные процессы. Благодаря играм, дети могут усовершенствовать свои приобретенные знания об окружающей их природной среде, и обращаться к природе бережно и с любовью.

К настольным играм можно отнести следующие, всем известные игры: домино и лото. Данные игры находят применение в практике работы со старшими дошкольниками, расширяя их кругозор, развивая произвольное внимание и память, и интерес к соревнованиям друг с другом.

Словесные игры обычно построены на действиях и словах игрока.

Дети, используя ранее приобретенные умения, решают следующие мыслительные задачи: описывают предмет и свойственные ему признаки, отгадывают по описанию, ищут сходства и различия предметов, отыскивают алогизмы в суждениях.

Словесные игры, как считает Е.С. Слепович, для пополнения и активации запаса слов могут применяться достаточно эффективно.

В каждой игре решаются конкретные мыслительные задачи.

Происходит коррекция познавательной деятельности и речи. Игры наполняют пассивный словарь и активируют его.

Для решения речевых задач хорошо подходят задания на отгадывание загадок и их придумывание, также задания на описание по памяти и пересказа по представлению.

Во время игр ребенок попадает в некоторые ситуации, когда ему необходимо воспользоваться ранее приобретенными умениями и словарем в новых условиях, как следствие, у ребенка развивается понятие рода и вида, происходит освоение слов и их обобщающие значения [26].

Дидактические игры считаются особенно актуальными в обучении и воспитании детей среднего дошкольного возраста, по той причине, что в процессе многих игр развивается мастерство выслушать речь педагога, найти правильный ответ на заранее поставленный вопрос, корректно выражать свою мысль, применять навык в соответствии с поставленной задачей.

Необходимо подчеркнуть, что у данных игр существуют конкретные правила и соответствующая система оценивания.

«Дидактический материал для игры должен быть ярким, крупным и четким, а назначение предметов и смысл вопросов должны быть понятны и ясны детям. В средних группах проводятся словесные дидактические игры, в ходе которых ребенку задают вопрос за вопросом, а он должен дать короткий ответ. Необходимо так же, чтобы в играх использовался хорошо известный детям материал. В словесных играх важен подбор словаря для игры (примерно 5-10 слов). Он позволит педагогу при необходимости возвратиться к словам, которые по тем или иным причинам вызвали затруднения» [13].

Для закрепления усвоенного материала словесные игры следует проводить как во время занятий, так и на прогулке, используя подвижные игры. Они пополняют экскурсию, помогают провести анализ и запомнить увиденное, облечь зрительные впечатления в словесную форму.

Как правило, рассчитанные на дошкольников из средней и младшей возрастной группы игры словесного типа сориентированы на совершенствование и закрепление речи, расширение словарного запаса, формирование правильного произношения звуков, закрепление способности считать и навыков пространственной ориентировки. При этом лишь немногие игры призваны обеспечивать развитие детской способности к мышлению.

У старших же дошкольников активно протекает процесс выработки логического и словесного мышления, поэтому для них нужно больше применять игры словесного типа. Стоит отметить, что еще авторитетный советский специалист-психолог Л.С. Выготский говорил о том, что для любого обучения есть самые подходящих сроки. Чересчур поздние или ранние – с неблагоприятными эффектами в контексте развития умственных способностей детей. В частности, запоздалое обучение уже не может повлиять на целый ряд процессов, утрачивает способность их поправить, организовать и пр.

Для проявления коммуникативных возможностей дошкольников с ТНР взрослый создает специальную ситуацию, стимулирующую речевые

высказывания детей. Хорошо зарекомендовали себя сюжетно-ролевые и театрализованные игры, в которых ситуация общения задается сюжетом игры. Сначала детей знакомят со сказками, потом анализируют ее вместе с детьми.

Интересно, что на более ранних этапах развития внимание ребенка обращалось на сюжет, его развитие, действия персонажей, то для старшего дошкольного возраста основное внимание концентрировалось на чувствах и эмоциональных переживаниях героев, которые должны передаваться в речи детей.

С возникновением творческой ролевой игры связаны различия функций и форм речи. Ролевая игра способствует становлению регулирующей и планирующей функции, появлению новых форм речи. В такой игре у детей возникает потребность в контекстной, монологической речи, совершенствуется диалог. Потребность в общении в процессе игры неизбежно ведут к интенсивному овладению языком, его словарем и грамматическим строем. Поэтому речь детей становится более связной писал Д.Б. Эльконин.

В этом возрасте продолжают воспитывать культуру речи дошкольников. Эта работа происходит в повседневном обращении детей и на специальных занятиях. Нужно поощрять вежливое обращение детей друг с другом, закреплять типичные формы и речевые обороты, в которых отражается уважительное, доброжелательное отношение детей к взрослым и сверстникам.

Понимание речи дошкольников в норме, как правило, не вызывают серьезных затруднений. Дети понимают и ситуативную, и отвлеченную речь.

Но отдельные слова, с которыми дети не знакомы, могут поставить их в тупик.

Поэтому взрослые должны откликаться на любые вопросы «детей почемучек» и использовать любую ситуацию, чтобы подробно и грамотно ответить, объяснить ему значение того или иного слова и явления, которое оно означает.

Предпочтения в какие игры любит играть ребенок говорит об особенностях поведения детей с ТНР.

Г.В. Косова отмечал в своих исследованиях что, «дети нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками из-за неумения выразить свою мысль, боязни показаться смешными, хотя правила с содержанием игры им понятны».

Для детей с ТНР характерно утомление в игре, из-за того, что есть нарушения в общей речевой моторики. Дети отличаются неуравновешенностью, двигательным беспокойством, суетливостью, быстрой речевой утомляемостью.

Есть игры, которые могут быть использованы как для формирования правильной речи у детей с ТНР, так и для коррекции различных ее нарушений.

Так игры условно можно разделить на:

- подготовительные игры;
- игры для формирования правильного звукопроизношения;
- потешки, чистоговорки, считалки и т.д.

Подготовка к правильной артикуляции, а также к восприятию слов на слух осуществляется в подготовительных играх. Поэтому для детей с ТНР на первом месте стоят игры на развитие слуха.

Игры подбираются от простого к сложному в строгой последовательности. Сначала даются игры на слуховое внимание, т.е. умения различать неречевые звуки; после на речевой слух, т.е. развиваем способность различать голоса людей. А лишь после этого необходимо давать игру на развитие фонематического слуха, т.е. способности воспринимать на слух составные части слова [27].

Развитие интонационного слуха заключается в различении и воспроизведении речевого темпа, слогового ритма и тембра речевых звучаний.

Дети могут выполнять ритмичные движения в соответствии с темпом детской потешки, произносимой взрослым. При этом одна потешка читается быстро, другая – медленно. Можно предложить детям отхлопать определенный ритм, заданный взрослым.

Для формирования правильного артикуляционного уклада тоже есть игры, которые заставляют работать язык, губы, нижнюю челюсть и мягкое небо, но их количество не велико. К подготовительным играм также относятся игры на развитие дыхания и голоса, т.к. для детей с ТНР характерно нарушение четкости, темпа и плавности речи.

Для выработки и закрепления корректного произношения звуков игры применяются для того, чтобы вызвать соответствующий норме звук на основании упражнений и игр с подготовительным уклоном. Здесь можно выделить игры, предназначенные для разделения и автоматизации произношения разного рода звуков.

Подбор считалок, чистоговорок и потешек происходит на такие же наборы звуков или отдельные звуки, что и в самостоятельной речи, и при обучении.

Словарь детей дошкольного возраста интенсивно пополняется и развивается, совершенствуется словообразование. Используются игры на развитие пассивного словаря, т.е. накопления в памяти слов, которые узнает и понимает ребенок без активного проговаривания (например, игра «Кто что делает?»), на объединение слов в тематические группы (например, глаголы движения, общения, состояния), расширение запаса синонимов и антонимов, по формированию у детей точного словоупотребления.

Дети всегда с большим интересом воспринимают игры на «расшифровку» понятий. Например, детям предлагается рассказать о человеке, у которого «золотые руки или «золотая» голова. Задания на понимание переносного значения прилагательных стимулируют у детей интерес к родному языку, учат внимательно вслушиваться в текст литературных произведений, которые им читают или рассказывают [28].

Есть игры на формирование умений образовывать новые слова на базе однокоренных слов, относящихся к единому словообразовательному гнезду (стол, столовый, застолье). В игре не обязательно рассказывать, что в русском языке существуют разные способы словообразования (суффиксальный,

префиксальный и смешанный), но в процессе игры обучают образовывать новые слова с применением этих способов.

Связная речь дошкольников с ТНР развивается в играх в двух направлениях: совершенствование диалогической речи и улучшение монологической речи.

В сценках и театральных постановках лучше всего развивается диалогическая речь. В театрализованных играх общаются и взаимодействуют звери, куклы, биббо, воображаемые герои.

В рамках игрового процесса ребенок должен оперативно погружаться в основную сюжетную линию и давать корректный ответ, соответствующий этой ситуативной обстановке.

Благодаря маскам дети входят в образ, который подразумевает имитацию поведения и голосов животных. Такой подход обучает передаче разных чувств, например: удивления, горести, радости и т. д.

Диалогические игры способствуют развитию способности к запоминанию благодаря повтору освоенного материала. Кроме того, они положительно сказываются на закреплении из категории, способствуют расширению переносного и прямого значения лексических единиц, а также благоприятному воздействию на кругозор.

Для детей с тяжелыми формами расстройства речевой функции применяются беседы по небольшим рассказам или на бытовые и социальные тематики. Воспитанники дают ответы на разные вопросы, определяя следственно-причинные взаимосвязи.

Отрабатывая навыки коммуникации, дошкольники обучаются внимательному выслушиванию оппонента, формулировке объективных вопросов и ответов, используют для этого полноценные предложения и отдельные слова. Кроме того, они учатся задавать вопросы по прочитанному тексту.

В рамках настоящего контекста целесообразно отметить, что таким дошкольникам комфортнее и удобнее иметь дело с текстовым содержанием по изображению, нежели по представлению. Набор тематических изображений

формирует план дальнейшего повествования, который играет роль «фундамента» для детей при дальнейшем воспроизведении текстового содержания. Такой подход положительно влияет на развитие монологической и связной речи.

Если говорить в общих чертах, то развитие речевой функции и коммуникативных компетенций у детей дошкольной возрастной категории с использованием игры дает возможность упростить процесс познания объективной действительности, становление развивающейся, духовной и полноценной детской личности [29].

В процессе закрепления и совершенствования речи диалогического типа необходимо не только проработать ответно-вопросительный формат коммуникации, но и закрепить знания по формированию взаимоотношений идеологического порядка, обеспечить выработку активной инициативной ответной позиции и взаимоотношения партнерского характера.

Если же рассматривать ситуацию с иного ракурса, то можно констатировать, что освоение речи диалогического типа не представляется возможным без должного усвоения невербальных коммуникативных средств и языка, без целостного воспитания речевой культуры: отчетливой дикции, чистого произношения звуков, выразительности интонационного плана, правильности с точки зрения грамматики и точности с позиции лексики.

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по развитию связной речи у детей 4-5 лет с тяжелыми нарушениями речи

2.1 Исследование уровня развития связной речи у детей 4-5 лет с тяжелыми нарушениями речи

Степень точности и уровень качества связного высказывания, находится в непосредственных зависимых отношениях от восприятия и понимания детьми речи, которая к ним обращена, конкретного и верного изложения мыслей в речи в устной форме, использования в речи лексических единиц согласно их значению и смысловому наполнению.

Процесс использования связного высказывания, представляется трудоемким даже для детей дошкольного возраста, у которых нет ТНР. У дошкольников с такими расстройствами он протекает с наибольшими затруднениями. Данное обстоятельство детерминируется нарушениями речевого и психического развития. Ребенок с нарушением речевой функции в тяжелой форме испытывает трудности с пониманием воспринимаемого материала, не может верно его передать и воспроизвести, используя словесный «инструментарий».

Настоящая исследовательская работа (этап экспериментальный) проводилась на базе государственного бюджетного образовательного учреждения «Школа 1161 корпус №5» в городе Москве. К эксперименту привлекались 10 дошкольников (по 5 детей мужского и женского пола) для формирования КГ (контрольные группы) без расстройств речи. Для формирования ЭГ (экспериментальной группы) привлечены 10 детей (4 ребенка-мальчика и 6 детей-девочек), у которых выявлены расстройство речевой функции в тяжелой форме.

Перед констатирующей стадией эксперимента поставлена цель — определить степень развития связной речи у детей старшей дошкольной возрастной категории, у которых имеются расстройства речевой функции в тяжелой форме. Для ее достижения были выделены такие ключевые задачи:

- отобрать набор методологических подходов для анализа и оценки уровня сформированности связной речи у дошкольников;
- подробно разобрать специфические черты процесса развития речи связного типа у участников эксперимента;
- осуществить содержательную сторону рабочей деятельности, направленную на совершенствование речи связного типа у детей дошкольной возрастной категории с ТНР, провести ее практическую апробацию.

Методологическая база исследования представлена системами коррекции и выявления уровня развития связной речи у детей дошкольной возрастной категории с тяжелыми расстройствами речи, которые были разработаны на основании результатов исследований Г.В. Чиркиной, Н.А. Чевелевой и Т.Б. Филичевой [22].

Теоретическая база настоящей исследовательской работы представлена следующими основными принципами:

- обоснованность приемов и методик педагогической и психологической работы в рамках исследования с точки зрения науки;
- уважительное отношение и признание детской личности (в процессе осуществления экспериментальной работы создана комфортная и оптимальная для психоэмоционального состояния респондентов среда);
- учитывались персональные специфические черты участников эксперимента, на основании чего определялись скорость представления материала и длительность всей работы;
- задания для участников экспериментальной стадии подбирались с обязательным обращением внимания на их возможности и способности;
- те или иные рабочие методики подбирались в зависимости от определенной ситуации;
- все задания представлялись в игровом формате;
- обеспечена культурная и социальная адаптация методики [30].

Исследовательская работа с экспериментальным уклоном осуществлялась в несколько стадий. На первой констатирующей стадии

подбирались методики диагностики, организован сопоставительный анализ дошкольников с ТНР и без нарушений для определения специфических черт развития речи связного типа.

На второй формирующей стадии вырабатывалась содержательная сторона рабочей деятельности, направленная на совершенствование и закрепление речи связного типа у дошкольников с тяжелыми расстройствами речевой функции, обеспечена ее практическая апробация.

На третьей контрольной стадии производилась повторная диагностика, проверялась результативность работы по совершенствованию речи связного типа у дошкольников с ТНР, систематизировались и перерабатывались полученные в эксперименте результаты, формулировались соответствующие заключения.

В качестве основных критериев в настоящей исследовательской работе выступили следующие:

- выявление уровня развития конкретных компонентов речи связного типа;
- формирование моделей по ситуациям речевого порядка согласно намеченным целевым ориентирам;
- потребность в упорядоченном изложении собственных мыслей и конкретизированной передаче их содержательной стороны.

Эти характеристики выступают основой исследовательской работы, так как они конкретно раскрывают структурное устройство действия речевого плана и выступают условиями для реализации высказывания речевого характера, а также детерминируют суть взаимодействия субъектов речевой коммуникации.

Таблица 1. – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатели	Диагностические задания
Выявить умение составить связный рассказ по сюжетной картинке	Диагностическая методика 1. «Составление рассказа по сюжетной картинке без предварительной отработки (автор Г.В. Чиркина)»
Определить уровень связной речи	Диагностическая методика 2. «Составление рассказа по серии сюжетных картинок без предварительной отработки (автор Г.В. Чиркина)»
Выявить умение вести беседу	Диагностическая методика 3. «Умение вести беседу (автор Г.В. Чиркина)»
Проверить звукопроизношение, выяснить сколько слов ребенок использует в предложении, выявить умение строить сложные конструкции	Диагностическая методика 4. «Обследование связной речи (автор Н. С. Жукова)»

В процессе проведения констатирующей стадии экспериментальной работы применялись такие методологические подходы.

Диагностическая методика №1 «Составление рассказа по сюжетной картинке без предварительной обработки», разработанная Г.В. Чиркиной (предназначена для характеристики монологической речи)

Перед данным методологическим подходом стоит главная целевая установка — определить сформированные способности формировать связное повествование в виде рассказа по изображению с тем или иным сюжетом.

Задание подразумевает, что педагог предлагает воспитанникам сформировать целостный рассказ, исходя из соответствующей картинки.

Оценка достигнутых результатов производится на основании следующих критериев:

- четыре балла – повествование обладает развернутым характером, дети применили запас лексических средств согласно своему возрасту, отмечаются единичные грамматические ошибки и упущения;
- три балла – помимо скудности запаса лексических средств и грамматических ошибок, отмечаются такие явления, как словесная амнезия и замены звуков;

- два балла – присущие трехбальному критерию признаки объединяются с устойчивыми смысловыми (вербальными) подменами;
- один балл – ребенок не может своими силами пересказать материал, он нуждается в сторонней поддержке в форме наводящих и конкретных вопросов. Отмечаются присущие двухбальному критерию признаки, дополненные персеверацией и эхолалией.

Результаты применения данного методологического подхода отображены в содержании рисунка 1, который представлен в приложении А к настоящей исследовательской работе.

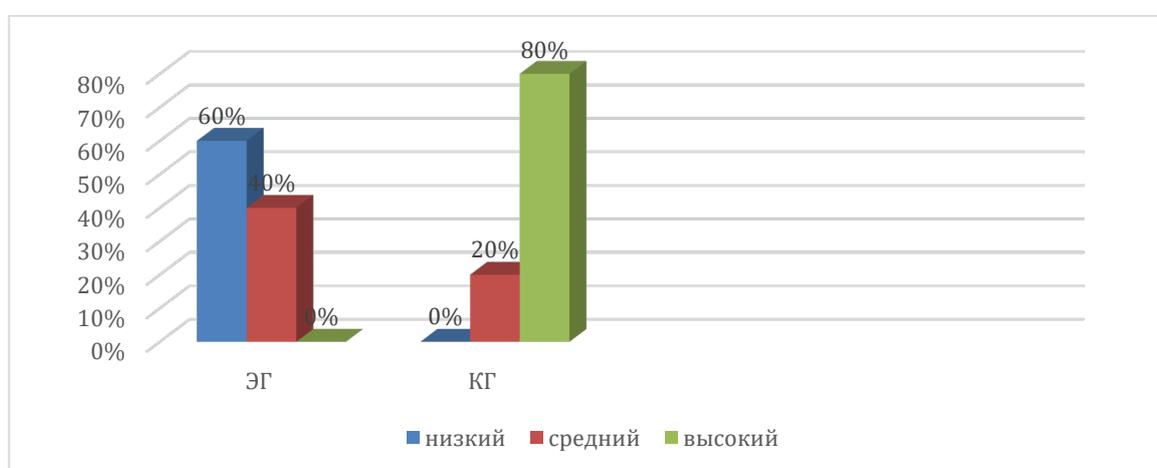


Рисунок 1 – Результаты анализа данных по методике № 1.

«Аналитическая работа в результате применения метода диагностики №1, наглядно свидетельствует о том, что в экспериментальной группе дошкольники испытывали сложности при формировании предложений, воспроизводящих показанные действия. Также было выявлено нарушение, которое касается пропусков фраз и целых предложений» [3].

Средний уровень отмечается у 4 детей (Алена В., Стас М., Никита Л., Яна В.), что составляет 40%. Низкий уровень был выявлен у 6 детей (Мирон В., Юлия А., Марк Л., Ира К., Софья М., Есения Д.), что составляет 60%. Отмечалось, что экспериментальной группе требовалось больше времени для выполнения задания, чем контрольной группе.

Дети КГ Андрей А., Пантелей А., Роман Т., Оля К., Настя С., Мира Б., Варя М., Маша С., что составляет 80% прекрасно справились с заданием, они легко с помощью простых и сложных предложений составили рассказ по картинке с применением слов-описаний и соблюдения структуры рассказа. У них выявлен высокий уровень. Игнат Ч., Денис Ф. (20%) были невнимательны, нарушали дисциплину, что привело к небольшим ошибкам при пересказе, но в итоге задание они выполнили. У этих детей выявлен средний уровень.

Диагностическая методика №2 «Составление рассказа по серии сюжетных изображений», разработанная Г.В. Чиркиной (предназначена для характеристики монологической речи)

Перед данным методологическим подходом стоит главная целевая установка, заключающаяся в выявлении степени развитости речи связного типа.

Предлагаемое задание подразумевает, что детям для анализа дается набор изображений с определенным сюжетом. При этом каждая картинка является оконченной. Ставится задача: воспроизвести упорядоченно цепь событий, которые отображены на картинках, в соответствии с основной сюжетной линией.

Оценивание полученных результатов производится на основании следующих показателей-критериев:

- 4 балла – при формировании детьми корректных с точки зрения грамматики фраз, раскрывающих смысловое содержание представляемого изображения, в процессе ответа словосочетанием с пропуском объекта и субъекта действия;
- «– 3 балла – случаи нарушения взаимоотношений предложного порядка и пропуска обособленных предлогов;
- 2 балла – при нетрадиционном, однако допустимом порядке размещения лексических единиц в составе предложения, при употреблении пары простых фразой, заменяющих одно сложное предложение» [4];

– 1 балл – ребенок не в силах сформировать предложение и перечислить связанные с действием субъекты и объекты.

Полученные данные представим на рисунке 2 (Приложение А)

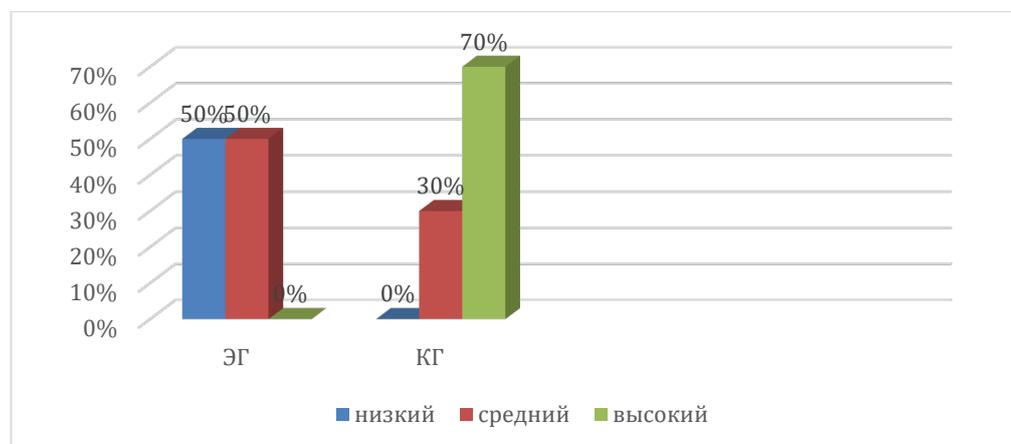


Рисунок 2 – Результаты анализа данных по методике № 2

Осуществляя анализ результатов, которые были получены с применением методологического подхода 2, мы сформулировали заключение, согласно которому у дошкольников в экспериментальной группе отметились сложности при формировании рассказов на основании набора картинок с определенным сюжетом. Полученные данные говорят о том, что у половины дошкольников (4 детей — М. Софья, В. Яна, Л. Никита, Д. Есения и В. Алена) отметился средний уровень. Эти участники эксперимента не различают вторичные и значительные аспекты.

У другой половины детей (К. Ира, М. Стас, В. Мирон, А. Юлия и Л. Марк) отметился пониженный уровень. Данные дошкольники испытывают сложности с пониманием структурного устройства текста, что находит проявление в разрывах и несвязности разных компонентов текстового содержания. Кроме того, они не использовали лексические единицы, которые обозначают предметные признаки. Отсутствие способности связно представлять собственные мысли обуславливало продолжительные паузы и возникновение потребности в сторонней помощи в виде наводящих и четких вопросов.

Исследовательская работа, осуществленная относительно детей из контрольной группы, по своим результатам говорит о том, что составленные дошкольниками рассказы целостно передавали то, что было изображено на представленных картинках. Испытуемые свободно и просто применяли разные речевые части. В их рассказах отмечается целостность со смысловой точки зрения, корректно и четко определены следственно-причинные и временные взаимосвязи.

У Пантелея А., и Игната Ч. отмечались некоторые упущения по деталям ситуации. Андрей А. допускал ошибки в использовании предлогов и предложных отношений. Эти дети составляют 30% и у них выявлен средний уровень. Остальные 7 человек Денис Ф., Роман Т., Оля К., Настя С., Мира Б., Варя М., Маша С., что составляет 70 % без затруднения справились с предоставленным заданием.

Диагностическая методика № 3. «Умение вести беседу», разработанная Г.В. Чиркиной (предназначена для характеристики диалогической речи)

«Цель: выявить умение вести беседу.

Содержание задания: ответить на вопросы

Как твое имя?

Какая у тебя фамилия?

Сколько тебе лет?

Как зовут твою маму?

В каком городе ты живешь?(и на какой улице)?

Есть ли у тебя брат (сестра)?

Как зовут твоих брата или сестру?

Сколько ей (ему) лет?

Кто из вас старше?» [6].

Ходит ли сестра (брат) в детский сад или школу?

Где и кем работают твои мама и папа?

Какую работу выполняет мама и папа?

Оценочная процедура осуществлялась на основании следующих показателей-критериев:

- четыре балла – ребенок имеет четкое понимание представляемых вопросов, проявляет инициативность и активность в геологической коммуникации, его ответы речевого порядка обладают самостоятельным и развернутым характером;
- три балла – ребенок имеет понимание представляемых вопросов, однако в диалогической коммуникации играет пассивную роль, его ответы речевого порядка самостоятельные, но имеют краткую форму;
- два балла – с первого раза ребенок не может сформировать адекватного понимания представляемых вопросов, однако принимает активное участие в диалогическом контакте. Его ответы речевого порядка имеют акциями форму и исходят из характерной для вопроса лексики;
- один балл – ребенок проявляет пассивность и не имеет понимания представляемых вопросов. Какие-либо ответы речевого плана в полной мере отсутствуют.

Полученные данные представим на рисунке 3 (Приложение А)

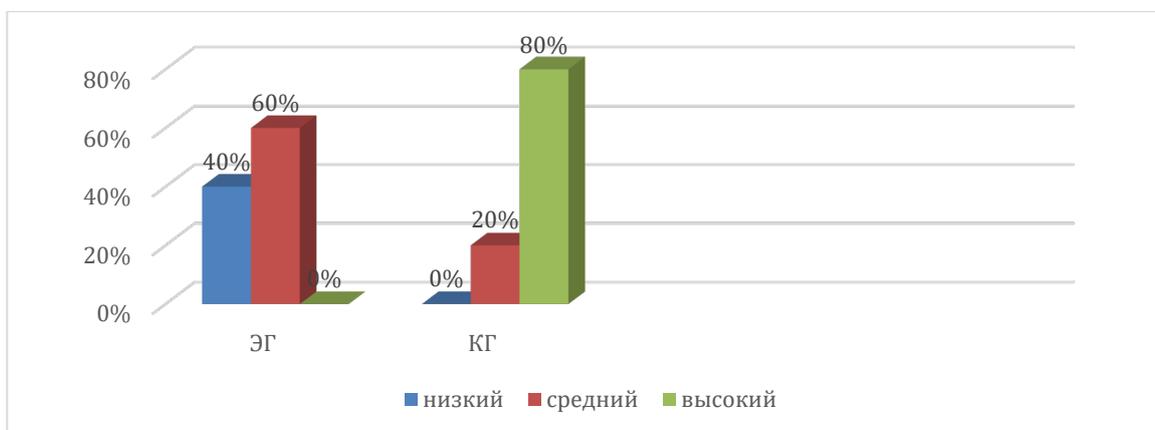


Рисунок 3 – Результаты анализа данных по методике № 3.

Детям задавали вопросы о семье, возрасте, месте работы родителей. Выяснилось, что некоторые из них не могут ответить на эти вопросы без подсказок и наводящих вопросов.

«У Марка Л., Никиты Л., Есении Д., Яна В. — низкий уровень (40%). Они пассивно участвовали в диалоге, давали короткие ответы, опираясь на лексику вопроса. На большинство вопросов они не смогли ответить» [6].

Большинство детей из контрольной группы понимали вопросы с первого раза, активно участвовали в диалоге и давали развернутые ответы. У Игната Ч., Дениса Ф., Андрея А., Оли К., Насти С., Миры Б., Вари М., Маши С. (80%) выявлен высокий уровень.

20% участников эксперимента (Т. Роман и А. Пантелей) с выраженным нежеланием участвовали в беседе, их речевые ответы были короткими и самостоятельными. Они понимали вопросы, но говорили, что устали отвечать и хотят играть. Некоторые дети затруднялись ответить, сколько лет брату или сестре, но после раздумья отвечали на вопрос.

Диагностическая методика №4 «Диагностика речи связного типа», разработанная Н.С. Жуковой (предназначена для характеристики монологической речи)

Основная целевая установка состоит в том, чтобы проверить звукопроизношение, узнать, сколько слов ребенок использует в предложениях и умеет ли строить сложные конструкции.

Для этого используется рассказ «Белочка и зайчик».

«Жарким летом подружились белочка и зайчик. Белочка была пушистая и рыженькая, а зайчик — серенький. Каждый день они прибежали на лужайку и угощали друг друга: белочка приносила орехи и шишки, а зайчик — капусту и морковку.

Лето быстро пролетело, и пришла зима. Выпали белоснежные снежинки. Зайчик спрятался под елку, а белочка — в дупло дерева.

Однажды белочка выглянула из своего домика и увидела зайчика, но не узнала его, потому что зайка стал белым, а не серым, как раньше. Зайка тоже не узнал свою подружку белочку. Он знал рыжую белочку, а эта была серого цвета. Но пришло лето, и друзья снова узнали друг друга» [8].

Дети слушают текст дважды, а перед вторым прочтением им говорят пересказать историю.

Инструкция: «Внимательно послушай и перескажи».

Критерии оценки:

- 4 балла – ребенок правильно произносит все звуки и верно пересказывает текст;
- «– 3 балла – небольшие отклонения от текста, нет грамматических ошибок, длительных пауз, нарушено произношение 1–2 звуков;
- 2 балла – ребенку требуется помощь взрослого, он делает много ошибок в построении предложений, ему трудно подобрать слова, нарушено произношение 3–4 звуков;
- 1 балл – нарушено более 5 звуков, ребенок неверно пересказывает историю, делает многочисленные паузы, постоянно ждет подсказки;
- 0 баллов – ребенок не справился с заданием» [6].

Полученные данные представим на рисунке 4 (Приложение А)

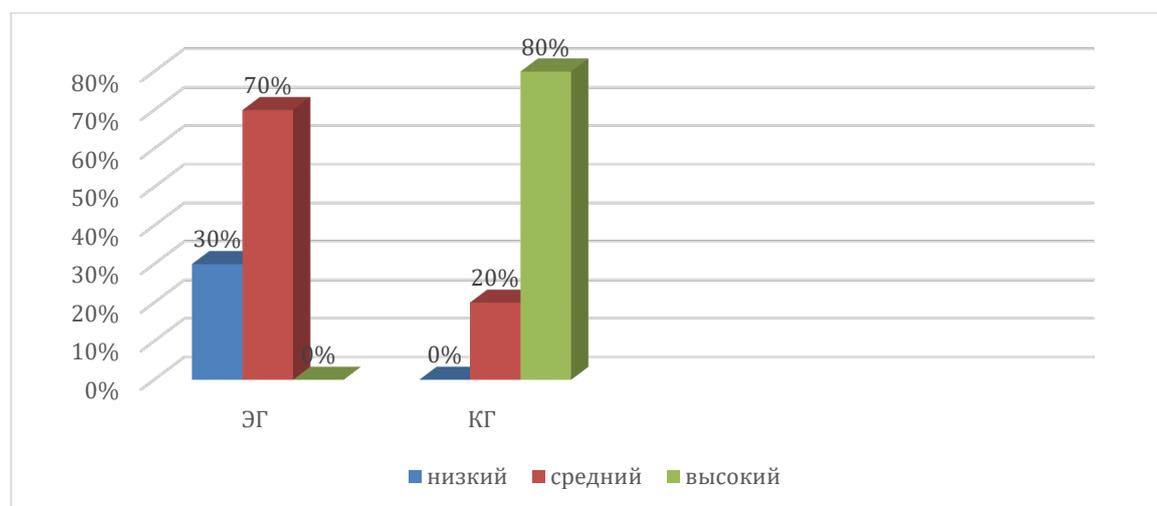


Рисунок 4 – Результаты анализа данных по методике № 4.

Детализированная аналитическая работа с применением диагностического метода №4 позволяет сформулировать заключение, согласно которому у дошкольников из экспериментальной группы были сложности с пересказом. Это находило проявление в неправильном выстраивании фраз и безосновательном пропуске смысловых предложений. Кроме того, отметилось некорректное произношение буквенных символов

«ч», «щ», «з», «л» и «р». Испытуемые испытывали трудности с исполнением порядка повествования, вследствие чего возникли продолжительные паузы. Дошкольники из КГ потратили на исполнение задачи гораздо меньше времени.

Для понимания результатов целесообразно рассмотреть приблизительные пересказы дошкольников с низким и средним баллом:

«Беука и зайчик дружат. Когда пришла зима, белочка и заяц спрятались в домики от холода. Они уже не дружили, они стали другого цвета и не узнали друг друга».

«Белочка и зайчик гуляют на поляне. А зимой они спрятались в домик от снега. А потом опять стали дружить, когда тепло стало».

Результаты соответствующей аналитической работы свидетельствуют о том, что 70% дошкольников (7 респондентов) смогли получить по паре баллов, продемонстрировав усредненную развитость рассматриваемой компетенции (Д. Есения, К. Ира, А. Юля, М. Софья, Л. Марк, В. Мирон, В. Алена). Рассказ, который ими был озвучен, должным образом раскрывал смысловое наполнение представленного изображения. У дошкольников получилось сохранить основную смысловую линию текстового повествования, однако последняя лишилась вторичных компонентов, вследствие чего сюжетная последовательность была подвергнута нарушению. Следовательно, причиной взаимосвязи раскрывались лишь отчасти, поэтому смысловое содержание было искажено, дошкольники допускали нарушения при произношении звуков буквенных символов «л», «ч» и «р».

30% участников эксперимента (В. Яна, М. Стас и Л. Никита) так и не смогли решить задачу, поэтому и было присвоено по единичному баллу, которые характеризуют пониженный уровень сформированности анализируемого навыка. У дошкольников не получилось произвести пересказ текстового содержания без явных искажений. Более того, в некоторых ситуациях текст-пересказ почти не имел сходства с оригинальным материалом. В условиях сравнительного сохранения звеньев смыслового

порядка наблюдалось нарушение порядка определенных событий, зафиксировано нарушение произношения 5 и более звуков.

По результатам методики № 4 в КГ особо хотелось отметить Игната Ч. и Дениса Ф (20%), которые из-за баловства и невнимательности оказались на среднем уровне, так как они не смогли пересказать сюжет без запинок, но в результате с помощью наводящих вопросов педагога смогли выполнить задание. В речи детей были использованы существительные и глаголы.

Остальные дети (Андрей А., Пантелей А., Роман Т., Оля К., Настя С., Мира Б., Варя М., Маша С.), что составляет 80%, получили высокий балл, ими в полной мере была описана изображенная ситуация, была соблюдена последовательность смысловых звеньев и передана временная связь между событиями, но так же отмечались пропуски деталей ситуации и аграмматизмы. Дети при пересказе были использованы различные части речи.

«Примерный рассказ:

Летом стали дружить белочка и зайчик. Рыжая белка и зайчик. Каждый день они вместе играли.

Когда пришла зима, и пошел снег, зайчик спрятался под деревом, а белочка – в дупло.

Зимой белочка и зайчик не узнавали друг друга, они стали другого цвета.

Но когда наступило лето, они опять узнали друг друга и стали дружить» [6].

Исходя из представленной выше информации, можно констатировать, что для определения степени развития связанной у детей, страдающих ТНР, мы отдали предпочтение четырем методологическим подходам. По полученным данным мы дифференцировали три уровня развития данной разновидности речи: высокий, средний и низкий.

Уровень низкий подразумевает 0–8 баллов. Он сопряжен с расстройством произношения свыше 5 звуков, при пересказе и в содержании рассказа присутствуют глагольные единицы и имена существительные, почти не употребляются прилагательные, подвергнуты явному нарушению части текстового материала, есть структурные пропуски, отсутствует полноценная

способность давать ответы на соответствующие вопросы, выстраиваются исключительно простейшие предложения, отсутствует понимание смыслового наполнения текстового содержания, имеют место аграмматизмы.

«Уровень средний предполагает 9-12 баллов. У таких дошкольников отмечаются нарушения произношения от 3 до 4 звуков, они ограниченным образом применяют отдельные части речи, допускают пропуски вторичных смысловых компонентов текстового содержания, дают верные ответы на представленные вопросы, имеют слабое понимание следственной причины взаимосвязи, обладают осознанием смыслового наполнения текстовых материалов, отмечаются аграмматизмы» [4].

«Уровень высокий подразумевает 13–16 баллов. У детей либо вовсе нет связанных со звукопроизношением нарушений, либо отмечаются несущественные нарушения по одному-двум звукам, в процессе пересказа и в содержании рассказа используются разные речевые части, исполняется последовательность событий, дети дают лаконичные, логичные и грамотные ответы на задаваемые вопросы, соблюдается лексическое и грамматическое структурное устройство выстраивания и повествования, присутствует осознание и понимание смыслового наполнения текстового материала» [9].

Вследствие диагностического обследования, осуществленного при участии двух десятков детей дошкольного возраста с нарушениями развития речи и без таковых, мы получили ценную информацию, которая характеризует степень развития и специфические черты у средних дошкольников. Дошкольники, у которых развитие речевой функции соответствует норме, были включены в КГ, остальные – в ЭГ.

Наглядно полученные в ходе исследовательской работы результаты отобразились в содержании рисунка 5.

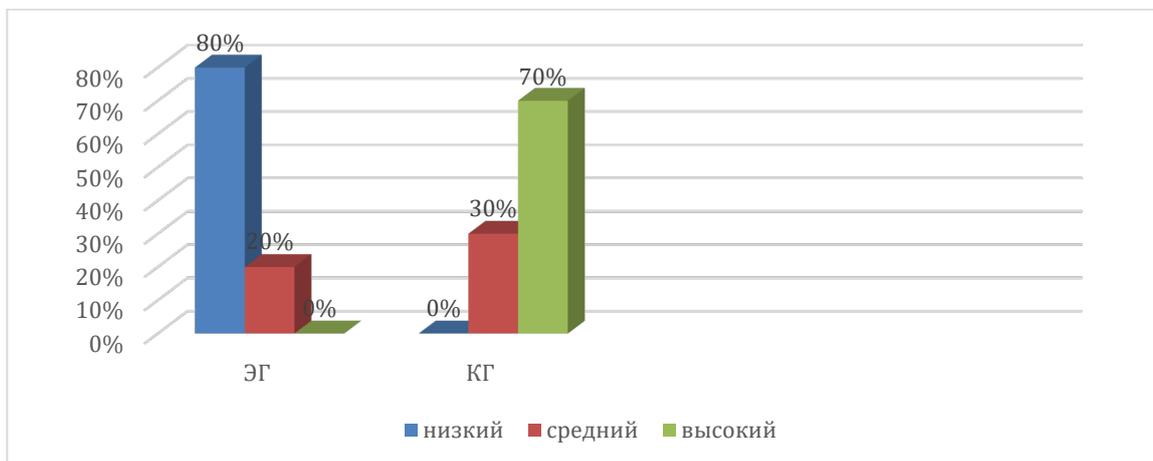


Рисунок 5 – Сравнительный анализ уровней развития связной речи у детей контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе

Данные, полученные в процессе осуществления рабочей деятельности с экспериментальным уклоном, дают возможность сформулировать заключение о том, что у детей дошкольного возраста, у которых есть нарушение речевой функции в тяжелой форме, имеются определенные специфические черты в плане развития связной речи. Соответствующие данные подвергнуты переработке и представлены в содержании таблицы 2, которая приведена в Приложении А к настоящей исследовательской работе.

Сопоставительный анализ информации из рисунка 5 и таблицы 2 позволяет сделать вывод о том, что у дошкольников с тяжелыми расстройствами речевой функции есть специфические черты в процессе развития связной речи (узкий словарный запас при описании действий и признаков, аграмматизмы, отсутствие в изречениях структурных элементов и т. д.).

Их речь недостаточно внятная, односложная, почти не употребляются сложные предложения, имеют место ошибки, обусловленные слабой развитостью грамматических, лексических речевых аспектов. Изречения не имеют должной интонационной выразительности, активный и пассивный словари обладают крайне скудным характером, пассивная лексика преобладает над активной. Наибольшему ущербу подвергается применение наречий, прилагательных и глагольных единиц. В своей речи такие дети

используют мало предлогов, которые являются сложными. Зачастую употребляются простейшие предложения, состоящие из пары-тройки слов.

Выделяются проблемные звуки, связанные с буквенными символами «ц», «ш», «р», «з» и «с» и присущими им мягкими парами. В речи в некоторых ситуациях они присутствуют в искаженном виде, наблюдается пропуск слогов, искажаются слова, обладающие сложной слоговой структурой.

2.2 Содержание и организация работы по развитию связной речи у детей 4-5 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством словесных игр и упражнений

Исходя из полученной в процессе констатирующей стадии настоящей экспериментальной работы информации, мы разработали содержательную сторону работы, направленную на совершенствование и закрепление речи связного типа у дошкольников из ЭГ с применением упражнений и словесных игр.

По мере развития психических процессов путем использования словесных игр в логопедической практике, накапливается и словарный запас детей с ТНР. Следует добавить, что для совместного проведения игр, должен быть установлен благоприятный контакт между специалистом и ребенком, иначе коррекционная работа теряет смысл.

Словесная игра – это способ развития не только высших психических функций, но и накопление словаря в качественном и количественном аспектах, что является крайне важной составляющей в коррекционной работе с детьми.

При осуществлении формирующей стадии настоящей экспериментальной работы, подбирая упражнения и игровые техники из разряда «словесные», мы исходили из таких ключевых принципов:

- комплексный характер работы и взаимодействие всех представителей педагогического состава;
- наглядный характер и учет опыта детей;

- доступность, так как все задания подбирались в зависимости от степени подготовки и уровня развития дошкольников с ТНР;
- систематичность, упорядоченность (все материалы подбирались и представлялись по мере повышения уровня сложности и с соблюдением конкретного порядка).

Чтобы подготовить дошкольников к нашим занятиям, проводимым по 25–30 минут в течение первой половины дня, организовывались беседы с диагностическим уклоном. Такой подход позволил определить у воспитанников предпочтения и интересы игрового характера.

Словесные игры выступали в роли одной из основных разновидностей деятельности игрового плана. Была поставлена главная целевая установка, заключающаяся в коррекции развития речи связного типа.

Словесные игры и упражнения были равномерно распределены по сложности, так чтобы у детей 4-5 лет с ТНР совершенствовалось звукопроизношение, расширялся словарный запас, уменьшалось количество перестановок слогов, появлялось больше слов признаков и действий, а так же предлогов в активном словаре.

Для достижения поставленных целей и задач проводили словесные игры, упражнения на развитие дыхания, артикуляцию и дикцию. Перед началом основных занятий проводилась пальчиковая гимнастика.

Пальчиковая гимнастика «Вышел дождик погулять»

Раз, два, три, четыре, пять,

(дети производят удары по столу пальцами обеих рук: левая начинает с мизинца, правая – с большого пальца)

Вышел дождик погулять.

(дети беспорядочно производят удары по столу пальцами обеих рук)

Шел неспешно, по привычке,

А куда ему спешить?

(дети «шагают» средним и указательным пальчиками обеих рук по столу)

Вдруг читает на табличке:

«По газону не ходить!»

(дети ритмично ударяют то ладонями, то кулачками по столу)

Дождь вздохнул тихонько:

(дети часто и ритмично бьют в ладоши)

– Ох!

(один хлопок)

И ушел.

Газон засох.

Детям очень понравилось выполнять пальчиковую гимнастику, трудности были в выполнении ударов по столу пальцами обеих рук, когда левая начинает с мизинца, а правая наоборот; с первого раза никто не справился.

В качестве упражнений на дыхание мы использовали упражнения «Жук», «Вырасти большой», «Часики», «Регулировщик», «Трубач». Эти упражнения способствовали выработке правильного диафрагмального дыхания, продолжительности выдоха, его силы и постепенности.

Дыхательная гимнастика «Жук»

Цель: тренировать силу вдоха и выдоха.

Дети стоят или сидят, скрестив руки на груди; разводят руки в стороны, поднимают голову – вдох, скрещивают руки на груди, опускают голову – выдох: «жу-у-у- сказал крылатый жук, посижу и пожужжу».

Мирон В., Никита Л., Софья М., Марк Л. не сразу смогли выполнить упражнение.

Дыхательная гимнастика «Вырасти большой»

Цель: развитие плавного, длительного выдоха.

Дети стоят прямо, ноги вместе, поднимают руки вверх, хорошо тянуться, поднимаются на носки – вдох, опускают руки вниз, опускаются на всю ступню – выдох, на выдохе произносится «у-х-х-х»! (повтор 4-5 раз)

Все дети без затруднений справились с упражнением.

Дыхательная гимнастика «Часики»

Цель: укреплять физиологическое дыхание у детей.

Дети стоят, ноги слегка расставлены, руки опущены. Размахивая прямыми руками вперед и назад, произносят «тик-так». (повтор до 10 раз)

Все дети справились с упражнением.

Дыхательная гимнастика «Регулировщик»

Цель: формирование дыхательного аппарата.

Дети стоят прямо, ноги на ширине плеч, одна рука поднята вверх, другая отведена в сторону, вдох носом, затем меняют положение рук и во время удлинённого выдоха произносят «р-р-р-р-р». (повтор 5–6 раз)

У Стас М., Юля А. и Марк Л. были трудности с выполнением упражнения.

Дыхательная гимнастика «Трубач»

Цель: развитие плавного, длительного выдоха.

Дети сидят, кисти рук сжаты в трубочку, подняты вверх, медленный выдох с громким произнесением звука «п-ф-ф-ф-ф». (повтор до 5 раз)

Все дети справились без затруднений.

Во время работы мы использовали артикуляционную гимнастику.

Упражнения для губ и щек:

«Хомячок-толстячок». Показать, какие толстые щеки у хомячка, который несет в норку запасы, надуть обе щеки одновременно, хомячок высыпал зерно в норке, втянуть щеки.

Упражнения для языка:

«Улыбка» - Удерживание губ в улыбке. Зубы не видны.

«Трубочка» - Вытягивание губ вперед длинной трубочкой.

«Чашечка». Рот широко открыт. Передний и боковой края широкого языка подняты, но не касаются зубов.

Цель: вырабатывать движение широкой передней части языка вверх и положение языка, близкое к форме чашечки, которое он принимает при произнесении шипящих звуков.

Описание: детям нужно было слегка приоткрыть рот и широким передним краем языка облизать верхнюю губу, делая движение языком сверху

вниз, но не из стороны в сторону, при этом язык должен быть широким, боковые края его касаться углов рта.

Следить, чтобы работал только язык, а нижняя челюсть не помогала.

Софья М., Марк Л., Стас М. и Юля А. не сразу смогли выполнить упражнение.

Упражнение для губ и щек:

«Рыбки разговаривают». Хлопать губами друг о друга (произносится глухой звук). Надувание щек поочередно.

«Заборчик» - губы сильно растягиваются в стороны, вверх, обнажая оба ряда зубов.

«Улыбка» - растягивание разомкнутых или сомкнутых губ.

Упражнение для языка.

«Горка» - выгибать спинку языка, удерживая кончик языка за нижними зубами

«Лошадка» - щелкать языком.

«Футбол», («Спрячь конфетку»). Рот закрыт. Напряженным языком упереться то в одну, то в другую щеку.

«Качели»

Цель: вырабатывать умение быстро менять положение языка, необходимое при соединении звука «л» с гласными «а», «ы», «о», «у».

Описание: детям нужно улыбнуться, показать зубы, приоткрыть рот, положить широкий язык за нижние зубы (с внутренней стороны) и удерживать в таком положении под счет от одного до пяти, так поочередно менять положение языка 4-6 раз.

Следить, чтобы работал только язык, а нижняя челюсть и губы оставались неподвижными.

С первого раза детям было сложно выполнить упражнение без ошибок, но по мере неоднократных повторений все дети справились.

В своей работе использовали упражнения на дикцию. Все компоненты речи мы тренировали на стихотворениях, скороговорках и чистоговорках.

На букву и звук «З»:

Зину купили мы в магазине.
Зину в корзине домой отнесли.
Зиму прождала Зина в корзине
Знаем где Зина. Иди, поищи!

На букву и звук «Р»:

У Вари на бульваре варежки пропали,
Воротилась Варя вечером с бульвара,
И нашла в кармане варежки Варвара.

На букву и звук «С»:

Солнце – Солнце – золотое донце.
Солнце – солнышко свети.
Солнце – солнышко гори.

Так же использовали скороговорки на другие буквы и звуки.

Использовались различные стихотворения для развития речи.

Слон шагает по дороге,
Отчего он босоног?
На свои большие ноги
Он сапог найти не смог. (звук «С»)
Воробей, чего ты ждешь?
Крошек хлебных не клюешь?
Я давно заметил крошки,
Да боюсь сердитой кошки. (звуки «Ш», «Р»)
Мышь в углу прогрызла норку,
Тащит в норку хлеба корку,
Но не лезет корка в норку:
Велика для норки корка. (звук «Р»)
С детьми проводились следующие игры:
Игра «Что сажают в огороде?»

Цели игры: учить детей классифицировать предметы по определенным признакам (по месту их произрастания, по их применению), накапливать словарь существительных;

Ход игры. Логопед спрашивает: «Дети, вы знаете, что сажают в огороде? Давайте поиграем в такую игру: я буду называть разные предметы, а вы внимательно слушайте. Если я назову то, что сажают в огороде, вы ответите «растет в огороде», если же то, что в огороде не растет, вы скажете то место, где это растет. Это может быть огород, сад, лес, клумба с цветами.»

Слова: морковь, липа, огурцы, сливы, шишки, яблоня, помидоры, роза, укроп, сосна, груша, вишня, тополь, лук, картофель, кабачок, береза, капуста, тюльпан.

Дети активно принимали участие в игре, каждый ребенок старался ответить на вопрос. Особо стоит отметить Алену В., Иру К. и Яну В., которые больше всех дали правильных ответов.

Игра «Какое время года?»

Цели игры: учить детей соотносить явления природы с определенным временем года, активизировать словарь по теме;

Ход игры. У логопеда на карточках выписаны короткие предложения о явлениях времен года. Тексты даются вперемешку и одному ребенку предлагают самому вытаскивать карточку, логопед зачитывает текст, дети должны ответить, когда это явление бывает, в какое или какие времена года. У каждого может быть свое мнение, свой ответ. Для этого ребенку надо ответить, почему он так думает. За каждый правильный или аргументированный ответ – ребенок получает звездочку.

Предложения на карточках:

«Выпадает снег, дни становятся холодней»;

«Темнеет рано, день становится короче»;

«Улетают птицы в теплые края, потому что им нечего кушать»;

«Мы празднуем Новый год»;

«Листья приобретают разные цвета: красный, желтый, оранжевый»;

«На небе все чаще серые тучи»;

«Распускаются цветы, почки на деревьях»;
«Люди в деревне собирают урожай»;
«Птицы прилетают домой из теплых краев»;
«Люди делают скворечники для птиц»;
«Жарко, хочется играть на улице и купаться»;
«Можно пойти покататься на коньках»;
«Мы с друзьями слепим снеговика и поиграем в снежки»;
«Звери просыпаются от зимней спячки»;
«На окнах морозные узоры»;
«В саду появляются ягоды, на огороде много огурцов».
«Люди сажают деревья».
«Люди убирают листья в парке».

Все дети принимали активное участие. Особо стоит отметить Софья М., Юля А., Марк Л. и Стас М., они дали самое большое количество правильных ответов.

Игра «Что подарили Ане?»

Цели игры: накопление и активизация словаря признаков;

Ход игры. Логопед начинает рассказывать историю: «Прислала бабушка Ане подарок. Смотрит Аня: лежит в корзиночке что-то круглое, гладенькое, зеленое, а с одного бока красное, откусишь его — вкусное сочное. Растет на дереве. «Забыла, как это называется», — подумала Аня. Дети, кто поможет ей вспомнить, как называется то, что бабушка прислала внучке? (яблоко). И решила бабушка загадать Ане другие загадки, чтобы Аня больше ничего не забывала. Поможете Ане? Готовы отгадать загадки? Кто первым захочет дать ответ, тот поднимает руку».

Детям особенно понравилась эта игра. На нее был самый бурный эмоциональный отклик. Даже после завершения игры дети продолжали делиться, кому что когда-то подарили.

«Загадки»:

Эти ягоды бывают зелеными или фиолетовыми, они растут на деревьях и из них делают сок...(виноград).

Во что поставить цветы? (в вазу).

Что получится, если собрать все цветы вместе...(букет)

Чтобы кататься по льду, нам нужны для этого...(коньки)

Чтобы рисовать красками, нам нужны еще и ...(кисти)

Что мы надеваем на ножки, если они замерзли? (носки)

Можно есть ложкой, а можно...(вилкой).

Он бывает обеденный, письменный, компьютерный...(стол)

Самый, самый кислый желтый фрукт...(лимон)

Розовая сладкая ягодка...(малина)

Цветок с белыми лепестками и желтой серединкой...(ромашка)

У него есть два колеса, руль, сиденье, педали...что это? (велосипед)

Белая крупа, а если сварить, то можно съесть на обед... (рис)

Что можно сварить из ягод? (варенье)

Что надо посадить в землю, чтобы выросли цветы? (Семена)

Медленно ползает, домик свой с собой тащит...(улитка)

Напиток, который пьют взрослые, чтобы быть утром бодрым...(кофе)

Его мы едим и в обед, и на ужин. Без него не сделаешь бутерброд...(хлеб)

Кто сначала ползает, а потом превращается в бабочку? (гусеница)

Без чего невозможно чаепитие? (без чая)

Их носят люди, которые плохо видят...(очки)

Какое насекомое делает мед? (пчела)

У нее есть грива, хвост и копыта...(лошадь)

У какого животного есть полосы? (у зебры)

Эти птицы живут на севере. Но они не умеют летать, они умеют плавать...(пингвины)

Что растет на дубе? (желуди)

Первые цветы, которые скрываются под снегом...(подснежники)

Без чего нельзя говорить? (без языка)

Самая большая рыба в мире...(кит)

Какое насекомое делает мед? (пчела)

Всем детям понравилось отгадывать загадки. Каждый старался проявить смекалку и ответить первым. Особо стоит отметить Есению Д., Мирона В. и Никиту Л.

Игра «Добавь слово.»

Цели игры: накопление и активизация наречий в активной речи детей, развитие ориентировки в пространстве.

Ход игры. Логопед говорит детям: «Давайте вспомним, где у нас правая рука. Поднимите ее. Все предметы, которые вы видите в той стороне, где правая рука, находятся справа. Кто знает, где находятся предметы, которые вы видите в той стороне, где левая рука? Знаете ли вы, что обозначают слова «впереди меня» и «позади меня»? (логопед уточняет и эти понятия.) А сейчас мы поиграем. (Дети садятся за стол.) Я буду начинать предложение, называть разные предметы нашей комнаты, а вы будете добавлять слова: «справа», «слева», «позади», «впереди» — отвечать, где этот предмет находится.

Логопед начинает:

Стол стоит... (называет имя ребенка).

Позади.

Полочка с цветами висит... (называет имя ребенка)

Справа.

Дверь от нас... (называет имя ребенка)

Слева.

Если ребенок ошибся, педагог предлагает встать, поднять руку и указать этой рукой на предмет.

Для проведения этой игры детей не следует сажать в кружок, их лучше посадить с одной стороны стола, так, чтобы предметы по отношению к ним были расположены одинаково.

Данная игра для детей оказалась сложной, дети путали право лево. У каждого наблюдались ошибки.

Игра «Что бывает?»

Цели игры: накопление и активизация словаря признаков, уточнение представлений детей о величине предметов, обучение навыку классифицировать предметы по определенному признаку (величина, цвет, форма);

Ход игры. Логопед говорит: «Дети, предметы, которые нас окружают, бывают разной величины: большие, маленькие, длинные, короткие, низкие, высокие, узкие, широкие. Сейчас я буду называть одно слово, а вы будете перечислять, какие предметы можно назвать этим одним словом».

«Длинный», – говорит логопед;

Дорога.

Платье, веревка, день, шуба, – вспоминают дети.

Широкий, – предлагает логопед следующее слово.

Дети называют: дорога, улица, речка, лента и др.

Так же проводится игра и с целью совершенствования умения детей классифицировать предметы по цвету, форме. Логопед говорит: – Красный.

Дети по очереди отвечают: шар, ягода, звездочка и др. Или:

– Круглый.

Дети отвечают: мяч, солнце, яблоко, колесо и др.

Слова: злой, добрый, колючий, гладкий высокий, низкий, твердый, мягкий, узкий, веселый, грустный, черный, белый, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, розовый.

По окончании игры учитель- логопед показывает детям подготовленную заранее презентацию на тему «Цвета в природе».

Игра «Где был Ваня?»

Цели игры: развитие мышления, лексического запаса, воображения;

Ход игры. Детям говорят: «Представьте, что в нашей группе появился мальчик Ваня. Но он уехал с родителями отдыхать». Дети должны рассказать, куда бы мог поехать Ваня и что бы он мог там увидеть.

Стас М., Юля А. и Марк Л. справились с заданием при использовании наводящих вопросов от логопеда. У остальных детей особых сложностей не возникло.

Игра «Кто больше назовет действий?»

Цель игры: научить детей связывать профессии с действиями, которые выполняют люди этих профессий, а также расширить словарный запас.

Перед началом игры мы немного поговорим. Я задам вам несколько вопросов:

– Как вы думаете, кем работает женщина, которая готовит нам обед?

(Дети отвечают: «Повар».)

– Какие еще профессии вы знаете? («Шофер», «учитель», «летчик» и т. д.)

Каждый человек, когда имеет профессию, работает и выполняет какие-то действия. Например, что делает повар? («Варит», «печет», «жарит», «перемалывает мясо», «чистит овощи» и т.д.)

Давайте поиграем в игру «Кто больше назовет действий?». Я буду называть профессию, а вы – вспоминать все действия человека этой профессии.

Причем в такой игре лучше называть профессии, которые есть сейчас в современном мире, так как многие профессии уже устарели и их уже просто нет. Знания об этих профессиях дает детям искаженную картину о строении социума. Профессии и рассказы во многих пособиях о профессиях далеки от реальности. Кроме того, реальный перечень профессий с действиями может подействовать ребенку в его стремлении к чему-то определенному.

С какими профессиями можно познакомить детей: писатель, художник, военный, продавец, сапожник, портной, актер, космонавт/летчик/пилот, ученый, пожарный, библиотекарь, инженер, врач, архитектор, строитель, шахтер, машинист, автомеханик, учитель, музыкант, водитель, полицейский, ветеринар, археолог, бухгалтер, медсестра, официант, повар, парикмахер, экскурсовод и т.д.

Детям очень понравилась игра. Все принимали активное участие. Каждый старался назвать профессии своих родителей. Все справились с заданием.

Игра «Назови три предмета» помогает детям расширять словарный запас и учиться классифицировать предметы.

Правила игры: учитель-логопед называет категорию, например, «мебель», а ребенок, которому кидают мяч, должен назвать три предмета, относящихся к этой категории. Например, стол, стул, кровать — это мебель. Затем логопед говорит другую категорию, допустим, «цветы», и ребенок после небольшой паузы должен назвать три цветка, например, ромашка, роза, василек.

Слова: птицы, домашние животные, фрукты, овощи, игрушки, мультфильмы, животные, живущие в лесу, деревья, музыкальные инструменты, молочные продукты (сделанные из молока), насекомые, имена, транспорт, одежда, обувь, ягоды.

Мирон В., Никита Л., Софья М., Марк Л., смогли назвать только одно определение, Есения Д., Стас М. и Юлия А. дали по два определения, Алена В., Яна В., Ира К. отлично справились с заданием.

Игра «Летает или нет»

Цель игры: научить детей правильно использовать слова.

Правила игры: дети садятся полукругом и кладут руки на колени. Логопед объясняет, что будет называть предметы и спрашивать, летают ли они. Например, он может спросить: «Голубь летает? Самолет летает?» Дети должны поднимать руки только тогда, когда предмет действительно летает. Если предмет не летает, руки поднимать не нужно. Важно быть внимательным, потому что логопед будет поднимать руки в обоих случаях. За каждое правильное действие ребенок получает звездочку.

Слова: енот, стрекоза, вертолет, муравей, шарик, пингвин, петух, божья коровка, кенгуру, лягушка, кузнечик, попугай.

Детям очень понравилась игра. Все принимали активное участие.

Также использовались следующие типы сюжетно-ролевых игр:

Игры-поощрения диалога:

Включают игры, которые поощряют детей задавать вопросы, высказывать свои мысли и принимать участие в диалоге. Например, игра «Расскажи мне о...», где дети задают вопросы друг другу на различные темы.

Ролевые игры с развитием сюжета:

Позволяют детям вживаться в определенные роли и развивать диалогическую речь через взаимодействие с другими участниками игры.

Например, игры, в которых дети играют роли различных персонажей и ведут диалоги в соответствии с сюжетом.

Игры-драматизации с коммуникативной целью:

Сфокусированы на развитии диалогической компетенции через выразительное чтение, импровизацию и взаимодействие в ролевых ситуациях.

Например, игры, в которых дети создают диалоги для определенной сценки.

Книжки-сказки и стихи, например, сборники работ А. Пушкина, К. Чуковского, С. Маршака. Эти книги помогут детям развить свою фантазию и творческое мышление, улучшить навыки рассказа и выразительного чтения.

Выбор конкретных типов игр зависит от возрастных особенностей детей, их интересов, уровня развития речи и социальной адаптации.

Во время игр мы использовали специальные вопросы и подсказки, направленные на содействие диалогическому взаимодействию участников.

Исходя из всего вышеописанного можно сделать вывод, что для успешного и эффективного проведения работы по теме нашего исследования необходимо составить поэтапный план и провести работу по каждому из этапов работы с детьми.

2.3 Оценка динамики уровня развития связно речи у детей 4-5 лет с тяжелыми нарушениями речи

Далее, мы провели контрольную стадию экспериментальной работы, чтобы проверить то, каким образом разработанные подходы помогают развивать связную речь у дошкольников с помощью словесных игр и упражнений.

Для этого мы использовали те же инструменты диагностики, что и на начальном этапе эксперимента. В исследовании участвовали дошкольники из ЭГ (экспериментальной группы) 4 ребенка-мальчика и 6 детей-девочек, у которых выявлены тяжелые нарушения речи.

Результаты методики № 1 после проведения контрольного этапа

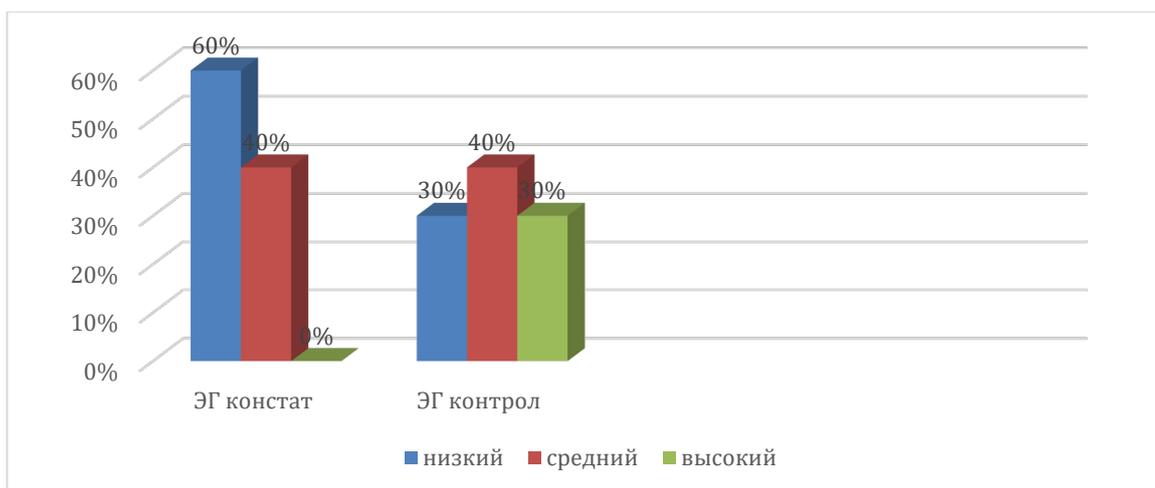


Рисунок 6 – Результаты анализа данных по Диагностической методике № 1 экспериментальная группа (констатирующий и контрольный этапы).

Исследование с использованием методики «Составление рассказа по сюжетной картине» (автор Г. В. Чиркина) показало, что словарный запас детей расширился, они стали использовать больше слов при рассказе. Уровень детей вырос по сравнению с предыдущим этапом эксперимента.

Дети соблюдали последовательность основных событий, но некоторые из них (Никита Л., Яна В., Ира К., Софья М.) упустили второстепенные детали и допустили грамматические ошибки. Стас М., Марк Л. и Юля А. изменили

порядок слов в предложениях, но смысл остался понятен. Они использовали простые предложения вместо сложных, не нарушая последовательности сюжета.

В целом дети проявили больший интерес к выполнению задания, чем на предыдущем этапе эксперимента.

Соответствующая информация приведена в содержании таблицы 3, которая представлена в Приложении Г к настоящей исследовательской работе.

Результаты методики № 2 после проведения контрольного этапа

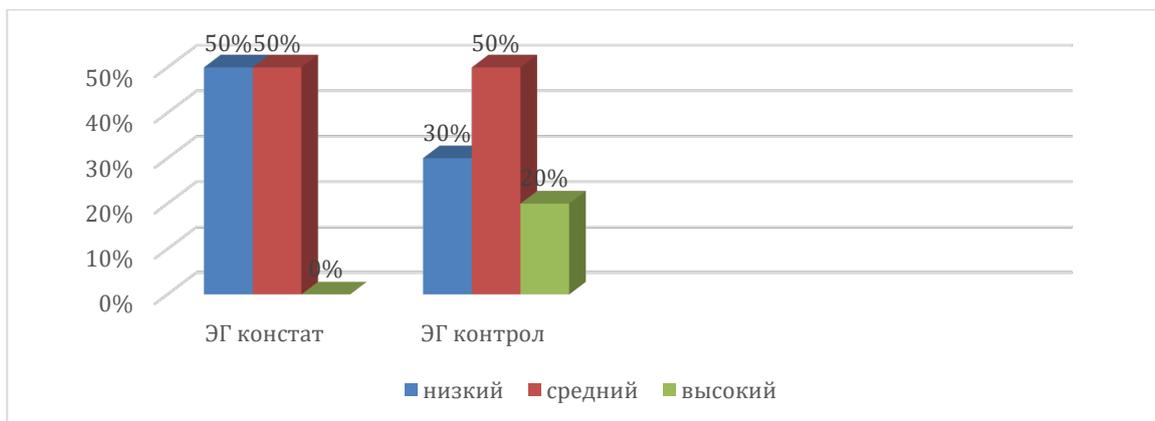


Рисунок 7 – Результаты анализа данных по Диагностической методике № 2 экспериментальная группа (констатирующий и контрольный этапы).

Мы провели исследование по методике №2, чтобы проверить способность дошкольников составлять рассказы по серии сюжетных картинок.

Результаты показали, что Алена В. и Ира К. (20%) продемонстрировали высокий уровень развития связной речи. Их рассказы были содержательными, с использованием развернутых предложений, словарный запас соответствовал возрасту, хотя иногда встречались небольшие ошибки.

Мирон В., Есения Д., Стас М., Софья М. и Яна В. (50%) показали средний уровень. У них был небольшой словарный запас, наблюдались аграмматизмы, происходила нестойкая замена звуков и забывание слов.

Марк Л., Юля А., Никита Л. (30%) имели низкий уровень словарного запаса. Они заменяли и искажали звуки, забывали слова и заменяли их похожими по смыслу. Однако их рассказы полностью отражали изображаемую ситуацию на картинках.

Результаты методики № 3 после проведения контрольного этапа

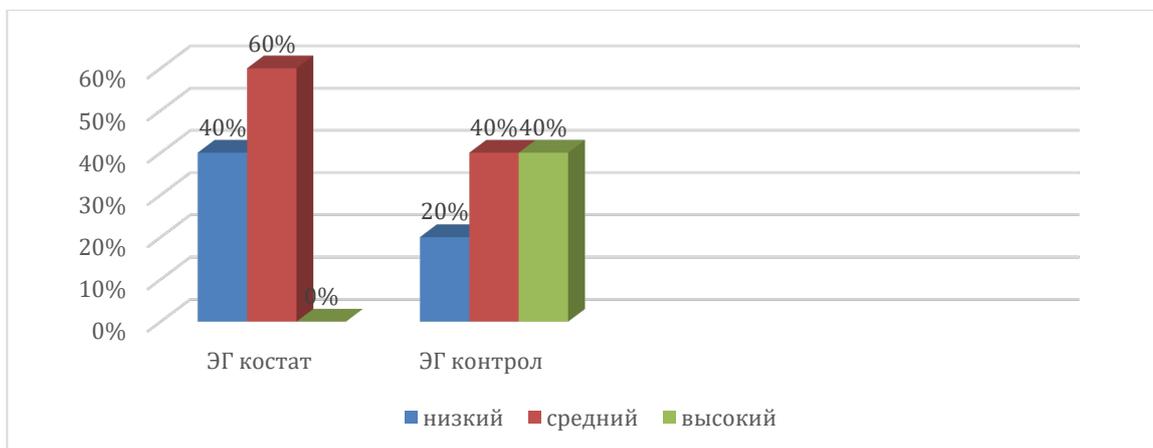


Рисунок 8 – Результаты анализа данных по Диагностической методике № 3 экспериментальная группа (констатирующий и контрольный этапы)

При применении методики №3 мы заметили, что респонденты из ЭГ стали активнее участвовать в разговоре. Четверо детей — Алена В., Юля А., Яна В. и Никита Л. — научились давать развернутые ответы. Это составляет 40% от общего числа детей и говорит о высоком уровне развития навыка общения.

Четверо других детей — Стас М., Марк Л., Ира К., Софья М. — продемонстрировали средний уровень умения вести беседу. Оставшиеся двое участников — Есения Д. и Мирон В. — тоже активно участвовали в разговоре, но их ответы были краткими и опирались на лексику вопроса.

Некоторые вопросы вызывали у детей трудности. Например, вопросы о том, где они живут, сколько им лет, сколько лет их брату или сестре, где работают их родители.

Результаты методики № 4 после проведения контрольного этапа

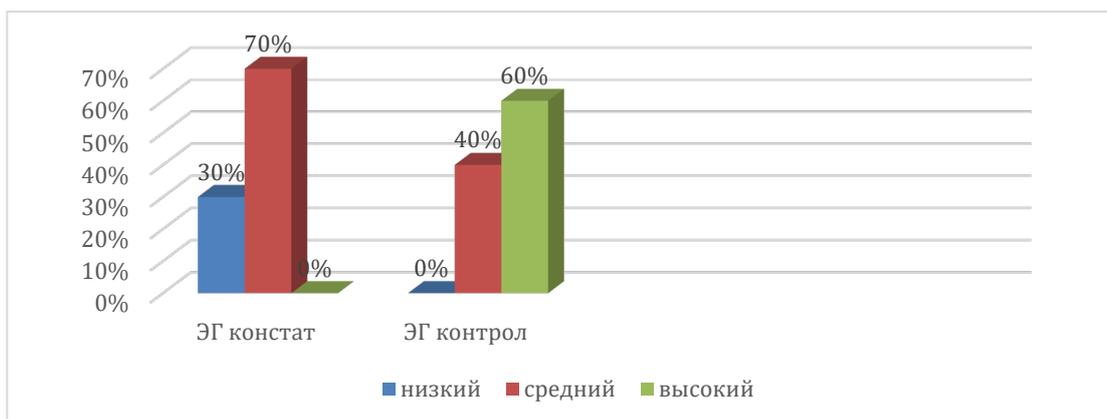


Рисунок 9 – Результаты анализа данных по методике №4 экспериментальная группа (констатирующий и контрольный этапы).

Мы проверили уровень речи участников эксперимента по методике №4. У Алены, Стаса, Юли, Иры, Яны и Есении пересказ был почти дословным. Дети отразили главную мысль текста, не нарушили очередность событий и смысловую целостность. Причинно-следственная связь была отражена.

Марк, Никита, Мирон и Софья смогли выполнить задание с помощью педагога. Они забывали слова. Пример составленного дошкольниками рассказа:

«Летом подружился зайчик с белочкой. Серый зайка и белочка. Белка с зайцем каждый день играли вместе.

Когда пришла зима, и пошел снег, зайчик спятался под деревом, а белочка прыгала по дереву.

Зимой белочка и зайчик не играли вместе, так как не узнали друг друга, они поменяли цвет своей шкурки. Но когда наступило лето, они опять узнали друг друга и опять стали вместе играть.»

Динамика развития речи у детей дошкольного возраста с ТНР показана в содержании рисунка 10.



Рисунок 10 – Динамика развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Мы провели контрольную стадию экспериментальной работы и выяснили, что у детей из экспериментальной группы улучшились навыки связной речи. Их речь стала более полной и связной, они стали лучше произносить звуки, использовать больше слов-действий и слов-признаков, а также предлогов.

Дети научились строить более полные предложения и самостоятельно находить и исправлять свои ошибки в их построении. В результате их речь стала правильнее и осознаннее.

Это показывает, что наши методы развития связной речи у средних дошкольников с ТНР с помощью словесных игр и упражнений работают эффективно.

Заключение

В настоящее время увеличивается количественный состав дошкольников, имеющих разного рода расстройства речевой функции. В этой связи нужно как можно скорее начинать соответствующую коррекционную работу. В данном контексте особой важностью обладает развитие у таких дошкольников речи связного типа.

У страдающих ТНР дошкольников имеет место системное недоразвитие речевой функции и серьезная отсталость в плане развития целого ряда психических функций. Для них нужен особенный подход к подбору приемов и методик развития и речи связного типа.

Таким дошкольникам необходимо разъяснять, как нужно правильно дифференцировать признаки, и разбирать допущенные ими ошибки. В процессе анализа детской речи необходимо брать в расчет принципы системности, развитие и взаимосвязи речи с иными функциями психического порядка.

Наша экспериментальная работа проходила в 3 стадии.

Стадия констатирующая: мы провели диагностику 20 дошкольников среднего возраста с нормативным речевым развитием и с ТНР, получили данные об особенностях и уровне развития связной речи детей. Дети с нормативным развитием составили контрольную группу, а дети с ТНР – экспериментальную.

Результаты показали, что у детей с ТНР есть особенности в развитии связной речи:

- аграмматизмы;
- недостаточное использование слов, описывающих признаки и действия;
- отсутствие структурных компонентов высказывания;
- речь невнятная, односложная, без сложных предложений;
- ошибки из-за недостаточной сформированности лексической и грамматической стороны речи;

- высказывания интонационно невыразительны;
- пассивный и активный словари бедны;
- больше всего страдает употребление глаголов, прилагательных и наречий;
- мало сложных предлогов;
- грамматический строй речи характеризуется аграмматизмом.

Уровень развития связной речи намного ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием.

Формирующая стадия: на основе полученных данных мы разработали содержание работы по развитию связной речи у детей экспериментальной группы с помощью словесных игр и упражнений.

Стадия контрольная: результаты показали, что низкий уровень исчез, средний уровень вырос с 20 % до 70 %, а высокий уровень появился у 30 % респондентов.

Речь детей стала более связной и полной, улучшилось звукопроизношение, уменьшилось количество перестановок слогов, появилось больше слов признаков и действий, а также предлогов в активном словаре. Предложения стали более полными и содержательными.

Предложенное нами содержание работы оказалось эффективным для развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста с ТНР с помощью упражнений и игр из категории «словесные».

Список используемой литературы

1. Асланова, Е.Д., Жулина, Е.В., Лебедева, И.В. Драматизация в коррекции нарушений диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-1. - 89-92 с.
2. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи.-М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006 — 158с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь. —М.: Лабиринт, 1999. — 352с.
4. Выготский, Л.С. Детская речь. – М.: Педагогика, 2006. – 420 с.
5. Выготский, Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. - 654 с.
6. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи.- М.: Сфера, 2007.—470 с.
7. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: АРКТИ, 2004. –168 с.
8. Глухов, В.П. Особенности речевого развития детей с ОНР. – М.: Эксмо, 2013. – 204 с.
9. Глухов, В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию. Дефектология - № 2 - 1994 - с. 56-73
10. Глухов, В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебное пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2023.- 231 с.
11. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников. Дети с общим недоразвитием речи. Кн. для логопеда. — 2-е изд.—М.: Просвещение, 1985. — 112с.
12. Жукова, Н. С. Отклонения в развитии детской речи. – М.: Академия, 2006. –316 с.
13. Жукова, Н.С. Логопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://klex.ru>
14. Жукова, Н.С. Преодоление ОНР у детей. – М.: Союз, 2008. – 142 с.

- 15.Иванова, Е.П. Развитие связной речи дошкольников с нарушением речи. Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2020. № 8. - 201-202с.
- 16.Кизилова, Т.Н. Система работы по развитию связной речи дошкольников. Наука и образование сегодня. 2020. № 9 (56). - 33-34 с.
- 17.Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – 102 с.
- 18.Лалаева, Р.И., Шаховская, С.Н. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов. - М.: ВЛАДОС, 2011.- 285 с.
- 19.Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности.- М.:Наука,1974-368 с.
- 20.Леушина, А.М. Развитие связной речи дошкольников. Ученые записки ЛГПИ им. А.И.Герцена. Л., 1941 Т. 35 С. 15-32.
- 21.Лурия, А.Р. Язык и сознание. – М: Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. - 211 с. – 278 с.
- 22.Павлова, О.С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи. – М.: МОСУ, 2007. – 95 с.
- 23.Панасенко, К.Е. Развитие диалогического общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи как условие позитивной социализации. Современные проблемы науки и образования, 2017. – № 5. – 246 с.
- 24.Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
- 25.Селиверстов, В.И. Дошкольная логопсихология : учебное пособие. - М., 2003. - 153 с.
- 26.Скоромец, А.А. Неврологическое сопровождение и медикаментозная коррекция у детей с нарушениями речи. Врач, 2016. – № 1. – 40–44 с.
- 27.Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.: Воронеж, 2002. - 221 с.

28.Филичева, Т.Б., Чевелева, Н.А., Чиркина, Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. -М.: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.

29.Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Волкова Л.С., Туманова Т.В., Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. — М.:ВЛАДОС, 2007 — Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной интеллектуальной недостаточностью. — 479 с.

30.Эльконин, Д.Б. Развитие речи детей в дошкольном возрасте. – М.: Педагогика, 2009. – 234 с.

Приложение А

Результаты констатирующего этапа эксперимента

Таблица А.1 – Результаты констатирующего этапа эксперимента на выявление уровня развития связной речи (контрольная и экспериментальная группы)

Ребенок	Методика № 1	Методика № 2	Методика № 3	Методика № 4	Общий балл	Уровень
Контрольная группа						
1 Оля К.	4	3	4	3	14	высокий
2Настя С	4	4	4	3	15	высокий
3 Мира Б	4	3	4	3	14	высокий
4Пантелей А	3	4	4	2	13	средний
5Варя М.	4	4	4	3	15	высокий
6Игнат Ч	4	2	3	3	12	средний
7Андрей А	4	4	3	3	14	высокий
8Маша С	4	4	4	3	15	высокий
9Денис Ф	3	4	4	2	13	средний
10Роман Т	4	4	4	3	15	высокий
Экспериментальная группа						
1Алена В.	3	2	3	2	10	средний
2Стас М.	3	1	3	1	8	низкий
3Никита Л	3	2	1	1	7	низкий
4Марк Л.	1	1	2	2	6	низкий
5Юля А.	1	1	3	2	7	низкий
6Яна В.	3	2	1	1	7	низкий
7Мирон В.	1	1	3	2	7	низкий
8Ира К.	2	1	3	2	8	низкий
9Софья М.	2	2	3	2	9	средний
10Есения Д	2	2	1	2	7	низкий

Приложение Б
Перспективный план

Таблица Б.1 – Перспективный план

Дата/ Тема недели	Задание
Сентябрь 3 неделя Времена года. Осень	<p>- Закрепить знания об изменениях живой и неживой природы, месяцах, признаках. Учить словообразованию с помощью уменьшительно-ласкательные суффиксов, изменять по числам, родам. Закреплять умение выслушивать собеседника до конца. Развивать речевое внимание, память. (Диалог. Словообразование. Форма мн. числа сущ-ых в им. и род. Падежах)</p> <p>- Пересказ сказки «Как Богдана Осеньку выручила».</p>
Сентябрь 4 неделя Овощи. Фрукты	<p>- Уточнить и расширить знания о об овощах. Учить выслушивать собеседника до конца. Развивать речевое внимание. Учить образовывать форму мн. числа сущ. в им. и род. падежах., уменьшительно-ласкательные слова. (Диалог. Словообразование (уменьшительно-ласкательная) Форма мн. числа сущ. в им. и род. падежах.)</p> <p>- Составление рассказа по картине «Повара» (по частям несколькими детьми)</p> <p>- Составление описательного рассказа о фруктах с опорой на схему.</p>
Октябрь 1 неделя Домашние животные	<p>- Уточнить и расширить знания детей о домашних животных и их детенышей. Учить детей правильно употреблять в речи и образовывать существительные в Д.п. в ед. ч. и мн. ч. с предлогом –к- и без него, согласовывая их с глаголом.. Образование уменьшительно-ласкательных форм. Внешний вид, повадки, пища, польза, жилище. Забота человека о животных. (Падежные конструкции. Дательный падеж существительных. Предлог -к-.)</p> <p>- Пересказ сказки «История о бездомном щенке, который нашел себе хозяйку»</p>
Октябрь 2 неделя Дикие животные	<p>- Уточнить словарь по теме дикие животные (место обитание, питание, хищные, травоядные, название родителей и детенышей). Родительный падеж существительных в единственном числе. Познакомить детей с жизнью диких животных в лесу зимой. Развивать логическое мышление. Воспитывать бережное отношение к природе, чувство доброты, переживания. Учить понимать переносный смысл высказывания. (Падежные конструкции. Родительный падеж существительных в единственном числе.)</p> <p>- Пересказ «Сказки про львенка».</p>

Приложение В

Конспект подгруппового занятия

Конспект занятия по развитию грамматического строя и связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР по лексической теме «Царство животных».

Интеграция образовательных областей: Познавательное развитие; Речевое развитие: совершенствовать грамматический строй речи, формировать умение составлять распространенные предложения; Социально-коммуникативное развитие; Художественно-эстетическое развитие; Бережное отношение к окружающему миру.

Задачи:

Коррекционно-образовательные задачи:

- закрепить представления детей о диких и домашних животных, их детенышах;
- развивать умение образовывать притяжательные прилагательные;
- развивать умение согласовывать числительное и существительное;
- образовывать Т.п. существительных;
- развивать умение составлять предложно-падежные конструкции с предлогом перед, за, под, на.

Коррекционно-развивающие задачи:

- развивать мыслительные операции анализа, сравнения, обобщения;
- развивать словесно-логическое мышление.

Коррекционно-воспитательная задачи:

- воспитывать самостоятельность при выполнении заданий, контроль за собственной речью.
- формировать готовность к совместной деятельности со сверстниками, формировать доброжелательность в общении.

Методы и приемы:

- практические: дидактические игры, пазлы
- наглядные: ИКТ, картинки диких и домашних животных

– словесные: загадки, беседа

Материал и оборудование: ИКТ, картинки диких и домашних животных, дидактические игры.

Предварительная работа: изучение материала по лексическим темам «Домашние животные», «Дикие животные».

Части занятия	Деятельность воспитателя	Деятельность детей	Ожидаемые результаты
Вводная часть	Организационный момент Учитель-логопед: Ребята, вы знаете сказку про док-ра Айболита? Чем занимается доктор Айболит? Учитель - логопед: Правильно и знает много интересного про животных. Сегодня мы побываем в царстве животных, где нас ждут задания от доктора Айболита. Ну что же, начинаем наше путешествие! А пойдём мы в том направлении куда ведут следы животных.	Дети сидят на стульчиках и внимательно слушают. Дети: «Лечит животных».	Мотивированы и заинтересованы организованной деятельностью
Основная часть	Учитель-логопед: Чтобы начать наше путешествие нужно отгадать, чьи это следы, слушайте загадку: Он любитель грызть морковку, Ест капусту очень ловко, Серый, белый и косою, Кто, скажите, он такой? (Заяц). Логопед: Значит, чьи это следы? Дети идут с педагогом по следам на полу. Логопед: Вот следы и привели нас к первому заданию от доктора Айболита. Нужно найти детенышей животных, собрать пазлы. А потом назвать, кто детеныш у каждого животного на картинке. Логопед: Молодцы, правильно справились. Отправляемся дальше по следам.	Дети слушают и отвечают на вопросы Дети отгадывают загадку. Дети: Заячьи Дети выполняют задание.	Стараются дать правильный ответ и выполнить задание.

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

	<p>Слушайте загадку, чтобы отгадать, чьи это следы: Грозный очень и отважный, Гривой он могучей машет. А рычит, как на распев – Это сильный, храбрый... Логопед: Пойдемте по львиным следам посмотрим к какому заданию они нас приведут. А вот и задание. Нужно назвать, где спрятались животные на картинке.</p>	<p>Дети: Лев.</p> <p>Дети выполняют задание</p>	<p>Дети стараются дать правильный ответ и выполнить задание</p>
	<p>Доктор Айболит сфотографировал, животных, которых лечил в Африке, назови, сколько их на фотографии, например, три панды и т.д. Дети выполняют задание.</p>	<p>Дети выполняют задание.</p>	<p>Дети стараются правильно выполнить задание</p>
	<p>Логопед: А теперь отправляемся дальше, слушайте загадку: В будке живет, кости грызет. К своим ласкается, на чужих ругается. Логопед: Молодцы, отгадали, теперь мы пойдем по собачьим следам. Доктор Айболит всегда советует кормить животных полезной пищей. Выбери продукт скажи полным предложением, кому из животных дашь корм. Например: «Я дам мясо тигру».</p>	<p>Дети: Собака. Это собачьи следы</p> <p>Дети выполняют задание</p>	
	<p>Учитель-логопед предлагает составить описательный рассказ про диких или домашних животных (по выбору ребенка) по предложенному плану.</p>	<p>Дети стараются составить рассказ по плану.</p>	<p>Дети стараются составить правильные предложения.</p>
	<p>Учитель-логопед предлагает детям посмотреть презентацию про «Диких и домашних животных».</p>	<p>Дети слушают и внимательно смотрят.</p>	<p>Учитель-логопед дает пояснения к слайда.</p>

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

	Логопед: И последнее задание от доктора Айболита, назови лишнее животное и объясни, почему оно лишнее.	Дети выполняют задание.	Дети обосновывают свой выбор
Заключительная часть	Учитель-логопед: Молодцы, ребята, отлично справились со всеми заданиями. Где мы побывали сегодня на занятии? Какие задания вам больше всего понравились? Что оказалось самым трудным? Передать доктору Айболиту от вас привет? Напишу Айболиту письмо, как вы справились со всеми заданиями и обязательно передам от вас привет.	Дети отвечают на вопросы воспитателя, рассуждают. Анализируют и оценивают свою работу	Владеют речью, как средством общения. Расширены и закреплены представления детей о диких и домашних животных.

Приложение Г

Результаты контрольного этапа эксперимента

Таблица Г.1 – Результаты контрольного этапа эксперимента на выявление уровня развития связной речи у старших дошкольников с ТНР (экспериментальная группа)

Ребенок	Методика № 1	Методика № 2	Методика № 3	Методика № 4	Общий балл	Уровень
Экспериментальная группа						
1Алена В.	4	4	4	3	15	высокий
2Есения Д.	4	3	2	3	12	средний
3Мирон В.	4	3	2	2	11	средний
4Никита Л	3	2	4	2	11	средний
5Юля А.	2	2	4	3	11	средний
6Софья М	3	3	3	2	11	средний
7Марк Л.	2	2	3	2	9	средний
8Стас М.	2	3	3	3	11	средний
9Яна В.	3	3	4	3	13	высокий
10Ира К.	3	4	3	3	13	высокий