

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

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование кафедры)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль)/специализация)

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
МОНОЛОГИЧЕСКОЙ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ**

Студент

Е.М. Волкова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

Е.В. Некрасова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« _____ » _____ 2019 г.

Тольятти 2019

Аннотация

Бакалаврская работа посвящена изучению психолого-педагогических условий развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития. Актуальность темы обосновывается противоречием между необходимостью постоянной систематической работы по развитию и коррекции монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с ЗПР и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий по осуществлению данного процесса.

Цель бакалаврской работы заключается в том, чтобы теоретически обосновать и экспериментально апробировать психолого-педагогические условия развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития.

Исследование решает следующие задачи: изучение психолого-педагогической литературы по проблеме развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития; выявление уровня развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития; определение и апробация психолого-педагогических условий развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития.

Бакалаврская работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимость; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (45 наименований), 7 приложений. Работу иллюстрируют 1 таблица и 12 рисунков.

Объем бакалаврской работы – 64 страницы.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы проблемы развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития.....	9
1.1. Представления о монологической объяснительной речи у дошкольников.....	9
1.2. Особенности развития монологической речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития.....	13
1.3. Психолого-педагогические условия развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития.....	21
Глава 2. Экспериментальная работа по реализации психолого-педагогических условий развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития.....	29
2.1 Исследование уровня развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития.....	29
2.2 Реализация психолого-педагогических условий развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития	40
2.3 Определение эффективности психолого-педагогических условий развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития.....	52
Заключение.....	58
Список используемой литературы.....	60
Приложения.....	65

Введение

По данным последних исследований, в России почти у 30% детей младшего школьного возраста проявляются проблемы в обучении, они не справляются с требованиями школьной программы. Эти дети испытывают значительные трудности в учебе из-за повышенной утомляемости, неустойчивого внимания, плохой памяти, недостаточного уровня развития мышления и речи. При этом большую часть детей, испытывающих трудности в обучении, составляют дети с задержкой психического развития, которые по степени сформированности некоторых психических функций не соответствуют своему возрасту, а как бы находятся на более ранних стадиях. Развитие психики ребёнка в отечественной и зарубежной психологии понимается как исключительно сложный, противоречивый процесс, подчиненный взаимодействию многих факторов. Степень нарушения темпа созревания мозговых структур, а, следовательно, и темпа психического развития, может быть обусловлена своеобразным сочетанием неблагоприятных биологических, социальных и психолого-педагогических факторов. В рамках психолого-педагогических исследований накоплен значительный материал, свидетельствующий о специфических особенностях детей с задержкой психического развития, отличающих их, с одной стороны, от детей с нормальным психическим развитием, а с другой стороны, от умственно отсталых детей.

В настоящее время значительно возросли требования к речевому развитию детей старшего дошкольного возраста, к моменту выпуска из детского сада они должны достигнуть определенного уровня развития речевой активности, словаря, грамматического строя речи, владеть как диалогической речью, так и уметь построить связное монологическое высказывание.

Особенно важно для успешного обучения в школе владение связной монологической речью. Формирование такой речи включает в себя умение

строить высказывания разных типов: повествование (описание событий в движении и времени), описание (мир в статике), рассуждение (установление причинно-следственных связей). Самой сложной формой монологической связной речи в дошкольном возрасте является объяснительная речь. Она помогает ребенку более ясно и отчетливо представить предмет, явление или правило и основывается на умении выстраивать причинно-следственные связи.

Согласно работам Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.К. Марковой и других авторов, возможности построения связного высказывания, объединенного одной мыслью, обусловлены возникновением регулирующей, планирующей функции речи в старшем дошкольном возрасте. У нормально развивающихся детей к началу школьного периода происходит отделение речи от непосредственного практического опыта, она приобретает новые функции. Однако не все дети этого возраста одинаково легко овладевают новыми видами речевой деятельности. Как показывают данные различных исследований, дети с задержкой психического развития испытывают значительные трудности в овладении связной монологической речью, тем более объяснительной речью. Им сложно выстроить развернутое высказывание, подобрать правильное языковое оформление к нему. Для речи детей с задержкой психического развития характерны нарушения связности и последовательности изложения, фрагментарность высказываний и смысловые пропуски.

Проблема развития монологической формы связной речи у дошкольников в настоящее время хорошо изучена. Основополагающая роль в становлении технологий развития речи у детей принадлежит К.Д. Ушинскому, который справедливо считал, что развитие речи важно для развития мыслительной способности ребенка, а долг педагога – научить ребенка логически мыслить и связно выражать свои мысли. Большое значение работе по развитию монологической речи у дошкольников придавала Е.А. Флерина, считая, что «рассказывание самих детей развивает

мышление ребенка и навыки речи». В разработку проблемы развития у дошкольников связной, в том числе монологической речи, большой вклад внесла А.М. Леушина. Развитию монологической речи дошкольников, её различных видов и форм посвящены работы В.В. Гербовой, Т.И. Гризик, А.А. Зрожевской, Н.В. Семеновой, Н.Г. Смольниковой, О.С. Ушаковой, В.И. Яшиной.

Однако необходимо отметить, что на сегодняшний день нет системной методики обучения монологической речи и развития структуры связного высказывания объяснительного характера у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Указанное обстоятельство ведет к возникновению следующего **противоречия**: с одной стороны, необходима постоянная систематическая работа по развитию и коррекции монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития, с другой стороны, недостаточно разработаны психолого-педагогические условия по осуществлению данного процесса.

Выявленное противоречие позволяет выдвинуть актуальную **проблему исследования**: каковы психолого-педагогические условия развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития?

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать психолого-педагогические условия развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития.

Объект исследования: процесс развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития.

Гипотеза: процесс развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития будет эффективным при организации следующих психолого-педагогических условий:

– отобраны и включены в коррекционно-педагогический процесс разнообразные игры с содержанием, обеспечивающим развитие и усвоение различных показателей монологических высказываний;

– включены родители в коррекционно-развивающую деятельность по развитию монологической объяснительной речи детей шестого года жизни с задержкой психического развития;

– обогащена развивающая предметно-пространственная среда группы материалами для активизации монологической объяснительной речи.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития.

2. Выявить уровень развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития.

3. Определить и апробировать психолого-педагогические условия развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития.

Методы исследования:

– теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы, интерпретация, обобщение опыта педагогической деятельности;

– эмпирические: эксперимент, беседа, наблюдение;

– методы количественной и качественной обработки данных.

Теоретические основы исследования: идеи И.Т. Власенко, Л.С. Выготского, Н.И. Горелова, Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева относительно места и роли языка в процессе развития ребенка; положения В.В. Гербовой, Т.И. Гризик, А.А. Зрожевской, А.М. Леушиной,

Н.В. Семеновой, Н.Г. Смольниковой, Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной, О.С. Ушаковой, В.И. Яшиной о роли монологической речи в общем развитии ребенка, видах и формах монологической речи, методах её развития; подходы Н.Ю. Боряковой, В.П. Глухова, Г.И. Жарековой, А.Д. Кошелевой, Т.А. Матросовой, Л.И. Переслени, О.С. Рудик, Е.С. Слепович, к формированию связной монологической речи у детей с задержкой психического развития.

Новизна исследования состоит в определении психолого-педагогических условий развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в работе теоретически обоснованы возможности создания комплекса психолого-педагогических условий как средства развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с ЗПР, описаны содержательные характеристики уровней развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с ЗПР.

Практическая значимость заключается в том, что комплекс диагностических методик и разработанные психолого-педагогические условия развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития могут использовать учителя-логопеды, учителя-дефектологи на базе дошкольной образовательной организации.

Экспериментальная база исследования. СПДС «Вишенка» ГБОУ СОШ № 16 г. о. Жигулевск. В исследовании приняли участие 10 детей с задержкой психического развития.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (45 источников), 7 приложений. Работу иллюстрируют 1 таблица и 12 рисунков.

Глава 1. Теоретические основы проблемы развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития

1.1 Представления о монологической объяснительной речи у дошкольников

В течение всего дошкольного периода дети быстро пополняют свой словарный запас, начинают пользоваться все более сложными грамматическими конструкциями и все чаще относятся к речи как к средству налаживания социальных контактов. Формирование речевой функции как фактора развития речевой деятельности идет параллельно с изучением окружающего мира. Основным мотивом активного речевого развития становится потребность ребенка дошкольного возраста не только узнать что-то новое, но и рассказать об этом, воздействовать на собеседника. В дошкольном возрасте усложняются связи речи и мышления, речь все чаще выступает орудием мышления. В старшем дошкольном возрасте ребенок начинает рассуждать, открывает в предмете или явлении скрытые связи и закономерности, пытается сопоставлять факты и делать выводы. Появляются связные формы речи, растет её выразительность. Связная речь – это смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. По мнению Г.А. Урунтаевой, «речь перестраивает чувственное познание, изменяет соотношение мышления и действия, закрепляет оценки, суждения, приводя к развитию высших форм интеллектуальной деятельности».

Необходимой ступенькой развития связной речи дошкольников является овладение монологической речью, без этого невозможно успешное школьное обучение. Т.Г. Винокур дает следующее определение: «Монолог — это форма речи, образуемая в результате активной речевой деятельности, не рассчитанная на активную же, сиюминутную словесную реакцию». В

отличие от диалога в создании монологического высказывания участвует один человек, оно отличается большей связностью и логической последовательностью, кроме того, оно протекает относительно долго по времени, поэтому его объем чаще всего превосходит объем диалогической реплики. Любой монолог состоит из трех частей: 1) начала (зачин, вступление), 2) середины, 3) конца (завершение) высказывания. Монологи детей имеют три основные формы: описание (рассказ о каком-либо предмете, явлении, его свойствах, особенностях, признаках), повествование (рассказ на заданную тему: о том, что пережил, о случаях в быту, по сюжетным картинкам, фантазирование), рассуждение (рассказ-объяснение, предполагающий описание факта, поиск аргументов, выявление причинно-следственных связей, формулирование вывода).

Л.П. Якубинский рассматривал монолог как особую форму общения. Л.С. Выготский видел в специфике монолога особую структурную организацию, композиционную сложность, необходимость в максимальной мобилизации слов, в умении раскрыть мысль в связном высказывании [8, с.7].

Основной сложностью при развитии у дошкольников способности к монологической речи является недостаточный словарный запас и слабо сформированный грамматический строй речи у ребенка. Кроме того, дошкольнику сложно удерживать смысловую целостность информации. Если в диалоге ребенок может опереться на реплики собеседника, то при монологическом высказывании ему приходится концентрироваться на цепочке своих собственных высказываний. Поэтому при развитии монологической формы речи так важны постоянные систематические целенаправленные усилия взрослых.

Наиболее сложной формой монологической речи в дошкольном возрасте является объяснительная речь, поскольку она опирается на развитое логическое мышление, требует от ребенка умения устанавливать причинно-следственные связи и последовательно отражать их в своем высказывании.

Данная форма монологической речи развивается в совместной деятельности со сверстниками при необходимости договориться в момент выбора общей игры, объяснения правил игры, выбора темы конструирования, рисования и т.д.; в различных режимных моментах и, конечно, в совместной деятельности педагогов и детей с учетом интеграции образовательных областей, при создании проблемных ситуаций.

Основной задачей, стоящей перед педагогами, при развитии объяснительной монологической речи у дошкольников является формирование навыков создания связного объяснения, состоящего из тезиса, доказательства и выводов. При этом необходимо развивать умения вычленять существенные признаки предметов для доказательства, навыки использования различных языковых средств, для связи смысловых частей высказывания («потому что», «так как», «поэтому», «следовательно»), умения употреблять при доказательстве числительные «во-первых», «во-вторых».

Значение объяснительной монологической речи трудно переоценить, поскольку она важна для формирования коммуникативных навыков и социализации детей, для развития мышления, обогащения словарного запаса и освоения грамматических норм языка, для успешного школьного обучения, одним из условий которого является умение давать развернутые ответы, при этом последовательно и аргументированно излагая свои мысли.

Проблеме развития связной монологической речи дошкольников посвящено немало работ, выдающихся ученых. Основы методики развития речи у детей дошкольного возраста разработаны Е.И. Тихеевой, которой был выдвинут принцип системности и последовательности при обучении рассказыванию [43, с. 40]. Ею были даны следующие рекомендации педагогам: сосредоточить внимание ребёнка на основной теме, не торопить его с ответом, исключить из речи ребёнка многословие, использовать пересказ литературного произведения для формирования представлений о структуре рассказа, а также приём окончания детьми рассказа, начало

которого предлагает взрослый. Особую роль образца и вспомогательных вопросов в процессе развития монологической речи ребенка выделила Л.А. Пенъевская, поскольку именно они способствуют реализации творческого замысла дошкольника и обогащению его языка, пробуждают интерес и желание рассказывать. Е.И. Радина важными условиями для развития связной речи считала обучение ребёнка умению выражать свои мысли в слове, слушать собеседника. Это возможно при правильном подборе вопросов, как прямых, так и наводящих, активизирующих мысль ребёнка. Большой вклад в проблему развития связной речи внёс М.Р. Львов. По его мнению, важно в процесс развития связной речи включать эмоции, увлечённость, так как это будет способствовать развитию гибкости, точности, разнообразия средств выражения мысли, важно формировать представления о предложении, композиции текста уже в дошкольном возрасте [43, с. 61].

Идея о наличии в контекстной монологической речи мыслительного (содержательного) и речевого (структурного) плана принадлежит С.Л. Рубинштейну. В дальнейшем она нашла отражение в работах Н.И. Жинкина, который дал начало многоаспектному психолого-лингвистическому изучению связной речи. По мнению ученого, возникающие у детей трудности в монологической речи вызваны бедностью активного словаря и слабо развитой оперативной памятью [43, с. 86]. Ребенку нужно применять слова, находящиеся наготове, и при этом сохранять их в памяти, а также упреждать слова, которые предстоит сказать, причем упреждение должно происходить достаточно быстро, иначе из-за длительных пауз разрушается целостность высказывания. Так было определено важное значение планирования при формировании связных монологов. А.А. Леонтьевым были выделены цельность и связность в качестве главных характеристик монологического текста. Цельность зависит от умения планировать как все высказывание, так и каждое предложение. Связность характеризуется в смысловой и грамматической зависимости предложений,

порядке слов, интонационном оформлении. По О.С. Ушаковой монологический текст должен обладать следующими признаками: целостность, структурное оформление, связность, объем высказывания, плавность. Монологическая, в том числе и объяснительная речь, дошкольников должна отвечать следующим требованиям: она должна быть содержательна, тема высказывания должна быть знакома и интересна ребенку, она должна быть логически последовательна, без повторов и длительных пауз, грамматически правильна (слова в предложении правильно подобраны и согласованы), речь должна отражать замысел говорящего, быть выразительной (как с точки зрения выбора языковых средств, так и интонационно), без звуковых искажений и соответствовать контексту [43, с. 47]. Конечно, таким образом, был определен некий идеальный образец, к которому необходимо стремиться при формировании и развитии связной монологической речи у дошкольников, хотя, к сожалению, далеко не каждый взрослый может построить свой монолог в полном соответствии с указанными требованиями.

1.2 Особенности развития монологической речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития

Детей рассматриваемой категории в разных странах мира называют по-разному «дети с задержкой психического развития», «дети с трудностями в обучении», «дети с пониженной обучаемостью», «отстающие в учении», «дети со специфическими трудностями в обучении» и др. Все зависит от подхода. Так, например, в США с такими детьми достаточно долго работали медики, которые называли их «дети с минимальными повреждениями мозга». Поскольку трудности в обучении у таких детей сопровождаются проблемами в поведении, то в Германии к ним применялся термин «дети с нарушениями поведения».

Так педагогический словарь дает следующее определение: «Задержка психического развития (ЗПР), вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся как случаи замедленного психического развития («задержка темпа психического развития»), так и относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей степени слабоумия» [4, с. 90]. Процесс развития познавательных способностей при ЗПР часто осложняется различными негрубыми, но нередко стойкими нервно-психическими расстройствами (астеническими, церебрастеническими, невротическими, неврозоподобными и др.), нарушающими интеллектуальную работоспособность ребёнка.

К причинам возникновения ЗПР относят органическую недостаточность нервной системы, чаще резидуального (остаточного) характера, связанную с патологией беременности и родов; хронические соматические заболевания; наследственные факторы; неблагоприятные условия воспитания [24, с. 57].

М.С. Певзнер и Т.А. Власовой (1966, 1971) были выделены две основные формы задержки психического развития: 1) ЗПР, обусловленная психофизическим и психическим инфантилизмом; 2) ЗПР, обусловленная длительными астеническими состояниями, возникшими на ранних этапах развития ребёнка.

В своей работе мы будем опираться на мнение В.И. Лубовского, который под термином «задержка» понимает несоответствие уровня психического развития возрасту ребенка, а также временный характер отставания, которое может быть преодолено при раннем диагностировании и создании адекватных условий для обучения и развития детей данной категории.

Основные диагностические признаки ЗПР (клинико-психологические синдромы):

1. Незрелость эмоционально-волевой сферы – синдром психического инфантилизма (преобладание игровых интересов над познавательными; эмоциональная неустойчивость; неумение контролировать свои действия и поступки; отрицательное отношение к заданиям, требующим умственного напряжения, нежелание подчиняться правилам) [25, с. 45].

2. Нарушение интеллектуальной работоспособности в связи с дисфункцией вегетососудистой регуляции – синдром церебральной астении (повышенная утомляемость; по мере утомляемости – нарастание психической медлительности либо импульсивности; ухудшение концентрации внимания, памяти; немотивированные расстройства настроения; повышенная чувствительность к шуму, яркому свету, духоте, головные боли; неравномерность учебных достижений).

3. Энцефалопатические расстройства (неврозоподобный синдром в виде страхов, тиков, заикания, нарушения сна, энуреза и пр.; стойкие расстройства поведения – синдром повышенной аффективной и двигательной возбудимости; психопатоподобный синдром в виде эмоциональной взрывчатости в сочетании с агрессивностью; лживость, расторможенность влечений и пр.; эпилептиформный синдром в виде судорожных припадков и пр.; апатико-адинамический синдром в виде вялости, безразличия, заторможенности и пр.).

4. Нарушения предпосылок интеллекта (недостаточность тонкой моторики рук; нарушения артикуляционной и графо-моторной координации; зрительно-пространственные нарушения; нарушение звукобуквенного анализа и звуковой структуры слов; трудности усвоения логико-грамматических конструкций языка, ограниченность словарного запаса; нарушение зрительной, слуховой, слухоречевой памяти; трудности концентрации и распределения внимания, фрагментарность восприятия).

У детей с задержкой психического развития снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми, среди личностных контактов преобладают наиболее простые. У большинства из них

обнаруживается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Необходимо отметить, что, хотя дети по собственной инициативе крайне редко обращаются за одобрением, но в большинстве своём они очень чувствительны к ласке, сочувствию, доброжелательному отношению.

Таким образом, у дошкольников с ЗПР выделяется слабая эмоциональная устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частая смена настроения, неуверенность, чувство страха, фамильярность по отношению к взрослому. Отмечается большое количество реакций, направленных против воли родителей, частое отсутствие правильного понимания своей социальной роли и положения, недостаточная дифференциация лиц и вещей, ярко выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений. Всё выше сказанное свидетельствует о недоразвитии у детей данной категории социальной зрелости.

Одним из способов социализации детей с ЗПР является развитие связной речи, помогающей данной категории детей общаться и выражать себя. Однако возникновение речи базируется на определенном уровне интеллектуального развития. Недостаточная сформированность интеллектуальных возможностей приводит к задержке и нарушению речевого развития и в то же время позднее появление речи, наличие серьезных речевых нарушений отрицательно влияют на развитие мышления и других психических процессов. О взаимосвязи и взаимовлиянии речевого и интеллектуального развития ребенка писали такие ученые, как Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская, А.А. Зорин, при этом выделяя «три плана когнитивных предпосылок развития речи:

– уровень интеллектуального развития ребёнка отражается на уровне семантики (ребёнок использует ту языковую форму, значение которой он понимает);

– уровень сформированности аналитико-синтетической деятельности ребёнка сказывается на возможности освоения формально-языковых средств;

– овладение речью связано с возможностями обработки информации и объемом кратковременной памяти» [23. с. 77].

Как уже было отмечено выше, дети с задержкой психического развития испытывают проблемы в восприятии: им сложно целенаправленно и планомерно изучать тот или иной предмет, узнавать знакомый предмет в непривычном ракурсе или обстановке, у них более замедленная скорость переработки полученной информации. У этих детей снижены устойчивость и концентрация внимания, они часто отвлекаются, испытывают затруднения в постановке цели деятельности. Память у детей с ЗПР отличается преобладанием произвольных форм, они могут запомнить меньший объем словесного материала, часто нарушая его последовательность, не умеют применять план при запоминании текста. В мыслительной деятельности у них преобладает конкретно-действенное и наглядно-образное мышление, они склонны к подражательной деятельности. Кроме того, можно отметить различную степень недоразвития моторики и сенсорики, пространственных представлений, сниженный уровень вовлеченности в занятие и быструю утомляемость. Все перечисленные особенности интеллектуального и психического развития накладывают свой отпечаток на процесс развития речи у детей с ЗПР.

Изучению проблемы формирования связной монологической речи у детей с ЗПР посвящены работы Е.С. Слепович, Л.И. Переслени, О.С. Рудик, А.Д. Кошелевой, Г.И. Жарековой, Н.Ю. Боряковой, Т.А. Матросовой и других ученых. Клинические и нейропсихологические исследования показали общее отставание в становлении речи детей с ЗПР. Особенности познавательной деятельности, связанные с особенностями психофизического

развития данной категории детей, не дают им возможности в полной мере усваивать представления об окружающем мире, о количественных, пространственных, причинно-следственных отношениях, что в свою очередь определяет ограниченный, бедный, неточный словарный запас. По мнению Н.А. Никашина, С.Г. Шевченко речь не становится инструментом мыслительной деятельности ребенка, в ней наблюдается слабое отражение личного опыта, полученного в различных областях, нарушается связь между действием, образом и словом [45, с.12]. Исследования Р.И. Лалаевой, Д.И. Бойкова доказали, что у детей с ЗПР нарушения семантической структуры текста наблюдаются чаще, чем нарушения языкового оформления.

При пересказе текста ребёнок с задержкой психического развития стремится воспроизвести текст достаточно точно и подробно, он может использовать слова и фразы из предложенного текста, но при этом используемые слова не становятся частью активного словаря ребенка, потому что уровень развития памяти не позволяет их удержать надолго.

В процессе изучения особенностей «текстообразования» у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста И.Н. Лебедевой отмечено, что при пересказе текста дети данной категории часто не могут передать фактическое содержание текста, могут пропустить, переставить или повторить отдельные фрагменты, могут добавить внеконтекстные эпизоды, т.е. им трудно сохранить связность и последовательность изложения материала, передать художественные и стилистические особенности предлагаемого текста.

При составлении рассказа по картинке дети с ЗПР могут ограничиваться простым перечислением изображенных предметов, при составлении рассказа по серии сюжетных картинок, не умеют расположить картинки в нужном порядке и составить по ним рассказ. Составляя предложения, демонстрируют ограниченность лексических средств, нарушают порядок и согласование слов, неправильно употребляют предлоги и другие служебные слова (заменяют или пропускают их), не могут правильно подобрать время глаголов, испытывают трудности в образовании

слов, фраз. По мнению Е.С. Слепович, дошкольники с ЗПР при составлении сложноподчиненных предложений часто используют прямую речь, увеличивают количество существительных, местоимений, наречий, при этом воспроизводят уже известное [42, с. 51]. И.Н. Лебедевой было установлено, что дети с ЗПР испытывают трудности в выделении главной линии сюжета, определения и осмысления взаимодействия персонажей при выделении последовательности в серии картинок.

Еще сложнее дошкольникам с ЗПР составить рассказ на заданную тему. В данном случае отсутствие наглядности и помощи извне порождает контекстную форму речи, планировать которую ребенок должен сам. Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева описывают, что в серии заданий «Расскажи сказку» дети данной группы не вполне понимают прочитанный текст, нарушают последовательность в передаче событий, с трудом подбирают слова, повторяются [6, с. 22].

Исследования С.Г. Шевченко указывают на то, что дошкольники с задержкой психического развития испытывают серьезные проблемы в определении причинно-следственных отношений между предметами и явлениями, в установлении сходных и отличительных признаков сравниваемых предметов. По данным Т.В. Егоровой дети с ЗПР неправильно используют обобщающие слова, заменяют родовое понятие названием конкретного предмета или названием ситуации, не умеют выделять части предметов, их цвет, форму, величину [23, с.48]. Если у нормально развивающегося ребенка к пяти годам наблюдается понимание причин и следствия явлений, событий, он начинает сравнивать, делать первые выводы, то ребенку с ЗПР мало доступно логическое мышление. Поэтому такой дошкольник затрудняется объяснить, почему следует делать так, а не иначе. Он сосредотачивает своё объяснение лишь на исполнительской деятельности того, кого он стремится включить в игру. Объяснительная монологическая речь в чистом виде в речи дошкольников с ЗПР встречается крайне редко и мало изучена, поэтому мы в своей работе сосредоточимся на отдельных её

элементах, встречающихся в связных детских монологах и прежде всего в рассуждениях.

Детям данной категории, по мнению Н.Ю. Боряковой, с трудом удается воплотить мысль в развернутое высказывание, хотя они понимают смысловое изображение на предлагаемой картинке, осознают смысл прочитанного рассказа, могут правильно отвечать на поставленные вопросы [5, с.14]. Т.И. Гризик и Н.Г. Смольникова установили у детей с ЗПР затруднения в выделении главной темы повествования, отсутствие в монологических высказываниях определенной структуры, из-за чего рассказы старших дошкольников становятся бесконечно затянутыми.

Важно помнить и об особенностях поведения дошкольников с ЗПР при выполнении заданий, вызывающих у них затруднения. К таким заданиям можно отнести и задания, направленные на развитие монологической объяснительной речи. Так в своих работах И.А. Коробейников описал два типа поведения детей с ЗПР при столкновении с трудностями. Если дети испытывают интерес к выполняемой деятельности, то при затруднении они становятся нерешительными, снижается их активность, для преодоления проблем важно внешнее стимулирование, создание ситуации успеха. Если же дети изначально не проявляют большого интереса к данному виду деятельности, то при затруднении со стороны взрослого требуется серьезная помощь и стимуляция, применение наглядности, чтобы ребенок завершил выполнение задания [43, с. 11].

Таким образом, анализ имеющейся психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что большинство авторов придерживаются мнения о прямой зависимости речевого развития дошкольников с задержкой психического развития от особенностей их мыслительной деятельности и констатируют, что многие дети старшего дошкольного возраста изучаемой категории не владеют соответствующими возрасту навыками связной монологической речи, в том числе объяснительной, что является одной из причин неуспешности таких детей в

процессе школьного обучения. Ученые предлагают различные методы коррекционного воздействия в период дошкольного возраста, подчеркивая при этом важность создания специальных психолого-педагогических условий для формирования у детей с задержкой психологического развития монологической объяснительной речи.

1.3 Психолого-педагогические условия развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития

В настоящее время в ходе различных исследований (Е.Р. Баенская, Э.И. Леонгард, Т.В. Пельмская, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко и др.), что раннее выявление отклонений в развитии ребенка и своевременная коррекционно-педагогическая работа с ним и его родителями позволяют сформировать у ребенка способы усвоения общественного опыта и потребность в общении с другими детьми. К процессу обучения и воспитания ребенка с задержкой психического развития применим интегративный подход, включающий коррекционную поддержку, динамическое наблюдение и контроль со стороны педагогов за психическим развитием ребенка, особые коррекционно-педагогические воздействия должны сочетаться с лечебно-оздоровительными мероприятиями.

Подчеркнем основные черты общего педагогического подхода к детям с ЗПР. К детям рассматриваемой категории обязателен индивидуальный подход с учётом характерных для каждого ребёнка затруднений. Учебный материал должен преподноситься небольшими дозами; его усложнение следует осуществлять постепенно. Необходимо приучать ребёнка пользоваться ранее усвоенными знаниями. Поскольку дети с ЗПР быстро утомляются, важно своевременно переключать их с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды занятий. Очень важно, чтобы предлагаемая деятельность осуществлялась с интересом и эмоциональным

подъёмом. Этому способствует использование на занятиях красочного дидактического материала и игровых моментов. Очень важно говорить с ребёнком мягким, доброжелательным тоном и поощрять его за малейшие успехи.

Ввиду ряда особенностей психических процессов у дошкольников с ЗПР формирование и развитие монологической речи как «особой формы общения» согласно Л.П. Якубинскому, у них возможно, поскольку дети данной категории принимают помощь взрослого, могут усваивать новые знания и применять их на практике, но при этом необходимо создать определенные психолого-педагогические условия. Одним из них является речевая среда, т.е. особым образом организованное окружение, влияющее на развитие всех сторон речи и коммуникацию ребенка. Речевая развивающая среда призвана обеспечить дошкольнику с ЗПР возможность воспринимать и наблюдать правильную речь взрослого, дать богатство сенсорных впечатлений, возможность использовать самостоятельную индивидуальную речевую деятельность в комфортных для него условиях, обеспечить возможность исследования языковой системы и попыток экспериментов с ней. Создание развивающей речевой среды при формировании и развитии монологической, в том числе объяснительной, речи в группе для детей с ЗПР должно вестись в двух направлениях: создание предметно-развивающей среды и построение коммуникативно-речевой деятельности.

Предметно-развивающая среда включает в себя как специальные объекты (уголок речевой деятельности, театрализованная зона и т.д.), так и дидактические игры, пособия для обучения, упражнения, закрепления монологической объяснительной речи дошкольников с ЗПР, которые используются во время занятий и самостоятельной деятельности детей. Предметно развивающая среда должна быть для ребенка информативной, удовлетворять его возрастные потребности в новизне, преобразовательной деятельности и самоутверждении.

Коммуникативно-речевая деятельность состоит из трех систем взаимодействия: коммуникация «ребенок-ребенок», коммуникация «ребенок-родитель», коммуникация «ребенок-педагог».

Находясь большую часть времени в детском саду среди других детей, ребенок с ЗПР постоянно включается в общение с ними во всех видах деятельности, становится частью детского коллектива. Так, при организации игры необходимо договориться о правилах, распределить роли, объяснить свою позицию при разрешении конфликтной ситуации. В режимных моментах при уборке игрушек, например, объяснить распределение обязанностей. Важно формировать у таких детей адекватные формы взаимодействия со сверстниками и правильное речевое сопровождение этого взаимодействия.

Важную положительную роль в развитии монологической объяснительной речи у старших дошкольников с ЗПР играет коммуникация «ребенок-родитель». Включение родителей в коррекционно-педагогический процесс проходит поэтапно: от формирования активной воспитательной позиции до понимания потребностей и возможностей ребенка и выработки адекватных и эффективных способов общения с ним. В процессе совместной деятельности (игр, бесед, чтения произведений художественной литературы и т.д.) родители, знакомя детей с ЗПР с окружающим миром, особенностями взаимоотношений между людьми, устанавливают причинно-следственные связи и демонстрируют примеры монологической объяснительной речи, способствуют развитию связных высказываний детей.

Система «ребенок-педагог» является определяющей в развитии монологической объяснительной речи у старших дошкольников с ЗПР, поскольку она присутствует во всех видах деятельности в период пребывания в детском саду. Именно педагог должен представлять для ребенка образец коммуникативного общения. Среди форм работы по развитию связной монологической, в том числе объяснительной, речи можно выделить следующие виды деятельности: регламентированную;

непосредственно-образовательную, в процессе которой формируются навыки общения, проходит знакомство с языковыми единицами, структурой связного высказывания, закономерностями окружающего мира, произведениями художественной литературы; совместную деятельность взрослого и ребенка в форме индивидуального общения или подгруппового во время игровой, театрализованной, конструктивной и других видах деятельности; самостоятельную деятельность ребенка, когда он без помощи взрослого осуществляет игровые или практические действия.

Обобщая сказанное, можно констатировать, что речевая развивающая среда как условие развития монологической объяснительной речи у детей с ЗПР предполагает наличие правильной грамотной связной речи педагога и родителя, использование ими методов и приемов, направленных на развитие монологической речи, развитие представлений детей о многообразии окружающего мира, организацию восприятия его закономерностей и последующего их обсуждения.

Учитывая особенности речевого развития детей с ЗПР, при развитии монологической объяснительной речи целесообразно вести работу в нескольких направлениях, в том числе над правильным звукопроизношением и развитием фонематического слуха, по обогащению словарного запаса, по формированию правильного лексико-грамматического строя речи, и непосредственно над связной речью.

Ведущим механизмом формирования лексико-грамматического строя речи является овладение ребёнком закономерностями языка, языковыми обобщениями. Эти процессы чрезвычайно сложны, особенно для детей с нарушениями речи.

Для обогащения словарного запаса детей используются различные упражнения и дидактические игры: «Закончи предложения и назови слова-неприятели», «Отгадай, что это за животные?», «Какой? Какая? Какое? Какие?», «Что делает? Что делают?», «Овощи, фрукты, ягоды» и т.д.

Совершенствованию, обогащению синтаксической стороны речи способствуют игры-инсценировки, драматизации по мотивам народных сказок, художественных произведений. К этому циклу педагогических средств примыкает и широкое использование загадок, толкование пословиц и поговорок, народных игр, и «ситуации письменной речи» – ребенок диктует свое сочинение, взрослый записывает его, и изготовление книжек, альбома детского творчества и т.д. Полезны также упражнения на составление предложений, на согласование подлежащего с прилагательным, на постановку логического ударения, на составление предложения по слову, по структурной схеме, игры в размытое письмо.

Для детей с задержкой психического развития характерна слабая словесная регуляция производимых действий согласно В.И. Лубовскому, поэтому при формировании навыков связной монологической речи необходимо детей данной категории вначале научить умению сопровождать все свои действия речью, далее развивать умение подводить итог и, наконец, обучать действиям планирования [5. с 55].

Наиболее эффективными приемами развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР считаются обучение пересказу, описанию, рассказу, рассуждению.

Пересказ представляет собой творческое воспроизведение литературного образца. Обучение пересказу детей с ЗПР состоит из следующих этапов: вначале педагог проводит вводную беседу, позволяющую создать положительный эмоциональный настрой, затем читает произведение, интонационно выделяя главное, после чтения беседует с детьми, задавая вопросы по содержанию текста, потом читает произведение повторно и просит детей пересказать прослушанный текст, помогая детям составлять грамматически и по смыслу правильные высказывания.

При описании дошкольники с ЗПР с трудом соблюдают последовательность. Ученые предлагают для развития речи-описания опираться на такие психические процессы как восприятие, память,

воображение и начинать формировать умение описывать у детей как можно раньше и с тех предметов, которые непосредственно ими воспринимаются (предметы, картины), а потом обучать составлению описания на основе памяти и воображения, например, описание живых объектов природы.

Рассказывание по картинке формирует у детей ЗПР умение правильно понимать её содержание, составлять связный рассказ. К эффективным приемам можно отнести составление коллективного рассказа, который может быть применен по-разному: педагог начинает, а дети по очереди продолжают рассказ, дети придумывают по очереди, что происходило с героями картинки до изображенного момента и после.

У детей с ЗПР достаточно бедная образная сфера, поэтому таким дошкольникам сложно создать рассказ по воображаемой ситуации. В связи с этим педагогу важно задавать наводящие вопросы, намечая сюжетную линию повествования. При составлении рассказов по серии сюжетных картинок педагог может использовать различные варианты показа: по порядку, показ первой и третьей или только последней картинки. Это помогает развить у дошкольников с ЗПР представление о композиции рассказа. При составлении творческих рассказов можно использовать следующие виды работы: придумывание продолжения или завершения рассказа, придумывание рассказа по плану или без него.

При развитии объяснительной речи у старших дошкольников с ЗПР эффективно использование проблемной ситуации, специальных дидактических игр и упражнений, направленных на формирование умений:

- проводить обобщения по существенному признаку при классификации предметов (например, разложи картинки по группам, чтобы каждую группу можно было назвать общим словом и докажи, что сделал правильно);

- доказывать, использовать способы связи смысловых частей (например, дидактическая игра «Четвертый лишний», где нужно найти лишнюю картинку и объяснить, почему она лишняя);

– строить целостное рассуждение, состоящее из доказательств и вывода (например, педагог читает рассказ со скрытым смыслом, дети его пытаются запомнить и пересказать, а затем ответить на вопросы педагога, направленные на понимание скрытого смысла);

– устанавливать причинно-следственные связи между объектами, оформлять их языковыми средствами, используя слова «потому что», «так как», «если, то», «во-первых», «во-вторых» и т.д. (например, дидактическая игра «Хорошо-плохо», когда педагог просит ребенка рассказать, почему дождь – это хорошо и дождь – это плохо; или предлагает высказаться на определенную тему «Почему нужно быть чистым и опрятным?», «Почему улетают перелетные птицы?», а также при отгадывании загадок и т.д.);

– участвовать в обсуждении, анализировать поступки героев, давать им оценку, определять мотивы в ходе беседы по произведениям художественной литературы (например, по рассказу В. Осеевой «Сторож»);

– вычленять несоответствия и рассказать об этом (например, дидактическая игра «Небылицы», где на картинках при изображении животных допущены ошибки);

– устанавливать и объяснять логическую последовательность событий (например, при работе с серией картинок, когда их надо разложить последовательно и составить по ним рассказ);

– устанавливать причинно-следственные отношения между изображенными предметами и выразить их в речи (например, определить и объяснить, какое время года изображено на картине, как ёжику на картинке достать яблоко, назвать сходное в двух предметах и др.).

Таким образом, можно сделать следующий вывод по первой главе. Имеющиеся у старших дошкольников с ЗПР отклонения в развитии ведущих психических процессов (мышления, внимания, памяти) приводят к значительным затруднениям в овладении ими монологической объяснительной речи: у большинства таких детей наблюдается общее недоразвитие фонетического, лексического и грамматического компонентов

языковой системы. Формирование устной монологической речи у данной категории детей – процесс длительный и сложный. Эффективность его зависит от системной и слаженной работы всех специалистов дошкольной образовательной организации и родителей таких детей.

Главное при коррекции монологической объяснительной речи старших дошкольников с задержкой психического развития сформировать у детей умение создавать связное законченное высказывание объяснительного характера и использовать его в речи. В своей работе нами определены психолого-педагогические условия данного процесса. К ним можно отнести, прежде всего, организацию развивающей речевой среды, коммуникативное взаимодействие педагогов, родителей и детей. Еще одним условием развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с ЗПР является включение её в разнообразные виды игровой деятельности, использование игр, способствующих развитию навыка связной монологической речи, в процессе занятий и совместной деятельности педагога с детьми, в самостоятельной деятельности ребенка. Третьим условием является широкое использование художественных произведений, как литературных, так и живописных. Кроме того, важно свободное речевое общение педагога, его беседа с детьми, создание проблемной ситуации.

Результаты, полученные нами в ходе теоретического исследования, рассматриваются как основополагающие для проведения экспериментальной работы по развитию монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с ЗПР, включающую констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Глава 2. Экспериментальная работа по реализации психолого-педагогических условий развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития

2.1 Исследование уровня развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития

Исследование проводилось на базе структурного подразделения детского сада «Вишенка» ГБОУ СОШ №16 г. о. Жигулевск. В эксперименте приняли участие 10 детей с задержкой психического развития шестого года жизни (Приложение А).

Цель констатирующего эксперимента: сформировать комплекс диагностических методик и выявить уровень сформированности монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с ЗПР.

Поскольку овладение старшими дошкольниками с ЗПР монологическим связным высказыванием объяснительного характера затруднено особенностями их психофизического развития, приводящего к общему недоразвитию фонетического, лексического и грамматического компонентов языковой системы, за основу нами были взяты показатели сформированности связной монологической речи у детей с ЗПР, определенные в исследованиях В.К. Воробьевой, Ж.М. Глозман, А.Ю. Потаниной, А.Е. Соболевой, исходя из которых подобраны соответствующие диагностические задания (таблица 1).

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего этапа эксперимента

Показатели монологической объяснительной речи	Диагностические задания
умение устанавливать и объяснять причинно-следственные связи	Диагностическое задание 1. «Пробы на понимание речи» (Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева)

умение устанавливать и объяснять логико-фактологическую последовательность по серии сюжетных картин	Диагностическое задание 2. «Последовательные картинки» (И.Д. Коненкова, Ж.М. Глозман)
умение объяснять с помощью лексических средств, что нарисовано на картине	Диагностическое задание 3. «Опиши по картинке и объясни» (О.С. Ушакова, Е.М. Струнина)
умение объяснять смысл сюжета на картине	Диагностическое задание 4. «Составление рассказа по сюжетной картинке» (Ж.М. Глозман)
умение использовать грамматические конструкции, характерные для объяснительной речи	Диагностическое задание 5. «Составь рассказ «Мой день в детском саду» (Е.С. Слепович)

Остановимся подробнее на самих диагностических заданиях и полученных результатах. Итак, первое диагностическое задание «Пробы на понимание речи». Его целью являлось выявление способности у детей, участвующих в констатирующем эксперименте, понимать логико-грамматические конструкции. В качестве материала использовалось 3 пары сюжетных картинок с активно и пассивно обратимыми конструкциями («Мальчик спасает тонущую девочку» – «Девочка спасает тонущего мальчика», «Девочка бежит впереди мальчика» – «Мальчик бежит впереди девочки», «Грузовик обрызгал машину» – «Машина обрызгала грузовик»). Содержание методики диагностики: индивидуально каждому ребенку предлагалось внимательно послушать педагога, который называл, что изображено на картинке, и найти из всех шести разложенных перед ним картинок нужную. Были выбраны следующие критерии оценивания:

Низкий уровень – 1 балл – ребенок понимает и принимает задание, но выполняет с многочисленными ошибками, необходимо многократное повторное объяснение задания или вообще не принимает и не понимает задание. Хаотично выбирает картинки.

Средний уровень – 2 балла – ребенок принимает и понимает задание, но при этом условия его выполнения слушает невнимательно, понимает активные конструкции при условии однократного повторения, пассивные конструкции понимает с помощью или коррекцией.

Высокий уровень – 3 балла – ребенок принимает и понимает задание, слушает внимательно, повторяет условия его выполнения, безошибочно и уверенно соотносит все фразы после первого произнесения педагогом.

На рисунке 1 представлены полученные результаты.

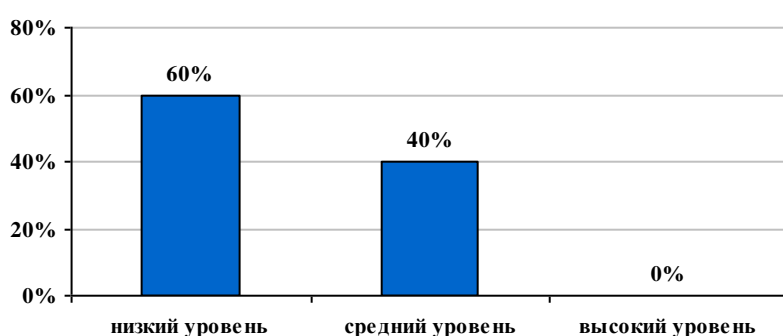


Рисунок 1 – Количественные результаты диагностического задания
«Пробы на понимание речи»

В ходе диагностики были получены следующие результаты. Низкий уровень выявлен у 6 детей (60%). Трое задание не приняли, хаотично переставляли картинки (Артем К., Дима К., Настя К.), трое (Даня Г., Кира Ж., Соня Б.) слушали невнимательно, после повторных объяснений выполняли с многочисленными ошибками с помощью педагога. У 40% детей (Влад В., Кирилл С., Оля Р., Тая М.) способность понимать логико-грамматические конструкции на среднем уровне. Условия задания они слушали невнимательно, отвлекались, приступали к выполнению, не дослушав инструкцию, допускали единичные ошибки в понимании пассивных конструкций. Высокий уровень понимания не выявлен ни у одного ребенка.

Второе диагностическое задание «Последовательные картинки» проводилось с целью определения уровня сформированности умения устанавливать и объяснять логико-фактологическую последовательность по серии сюжетных картин. В качестве материалов использовались картинки,

объединенные одним сюжетом. Перед ребенком они были разложены хаотично. Педагог предлагал ребенку посмотреть внимательно на картинки и разложить их по порядку: что было в начале, что потом и чем все закончилось, объяснить, почему он именно так разложил картинки, а потом по этим картинкам составить рассказ. Использовались следующие критерии оценивания:

Низкий уровень – 1 балл – ребенок располагает картинки в случайном порядке, не может объяснить, почему так их положил, не может составить связный повествовательный текст.

Средний уровень – 2 балла – ребенок располагает картинки с помощью взрослого, объясняет при помощи наводящих вопросов педагога, в рассказе присутствуют нарушения связности, грамматических норм, замены слов, продолжительные паузы, бедный словарный запас.

Высокий уровень – 3 балла – ребенок самостоятельно последовательно по сюжету располагает картинки, может объяснить, почему так положил картинки, самостоятельно составляет рассказ, отличающийся смысловой цельностью, связностью, правильным грамматическим оформлением.

В результате были получены следующие количественные данные выполнения задания, они представлены на рисунке 2.

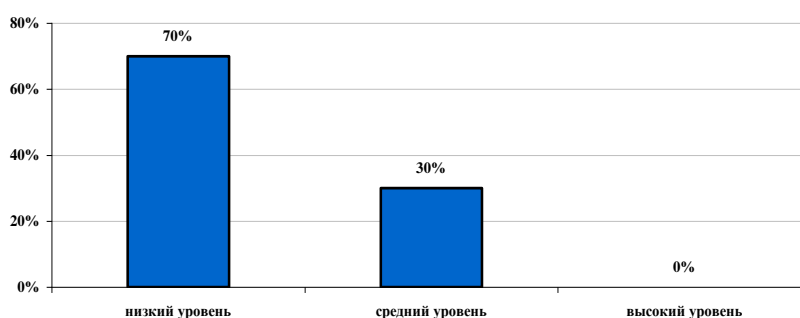


Рисунок 2 – Количественные результаты диагностического задания «Последовательные картинки»

У большинства участвовавших в выполнении данного диагностического задания детей (70%) выявлен низкий уровень умения составлять повествовательный текст по серии картинок. Они испытывали

затруднения в установлении последовательности изображенных на картинках событий. Выбрав неверно первую картинку, следующие располагали в случайном порядке. Отвлекались, начинали рассказ с третьей картинки, затем перепрыгивали на первую и т.д. У Артема К. была нарушена структура простого предложения («Это матик. Тут санки. Голка. Тут девье. Матик упал»). Объяснить, почему так разложили картинки, дети не смогли. 30% ребят (Влад. В., Тая М., Кирилл С.) смогли составить рассказ по серии картинок, их уровень умения средний. Они смогли уловить последовательность событий, но их рассказы сжаты, количество простых предложений соответствует количеству картинок (Например, «Первая картинка – мальчик везет санки. Вторая картинка – мальчик подошёл к горке. Третья картинка – мальчик скатился с горки. Четвёртая картинка – мальчик упал»). Объяснить последовательность картинок дети смогли только при помощи серии наводящих вопросов педагога. В ходе выполнения данного задания высокий уровень не показал ни один ребенок.

Третье диагностическое задание «Опиши по картинке и объясни» было проведено с целью выявления у детей с ЗПР шестого года жизни уровня умения объяснять с помощью лексических средств, что нарисовано на картине. Материалом для задания послужила картинка с изображением щенка. Педагог просил ребенка внимательно посмотреть на предлагаемую картинку и объяснить словами, кто на ней изображен, какой он по величине, какие у него части тела и т.д. В качестве критериев выполнения задания использовались следующие.

Низкий уровень – 1 балл – ребенок не может составить связный объяснительный рассказ.

Средний уровень – 2 балла – ребенок составляет объяснение при стимулирующей помощи педагога, его монолог отличается наличием аграмматизмов, может быть нарушена связность.

Высокий уровень – 3 балла – ребенок правильно объясняет, кто изображен на картине, и развернуто описывает животное, при этом у него получается связный рассказ, правильно грамматически оформленный.

Количественные результаты выполнения диагностического задания «Опиши по картинке» представлены на рисунке 3.

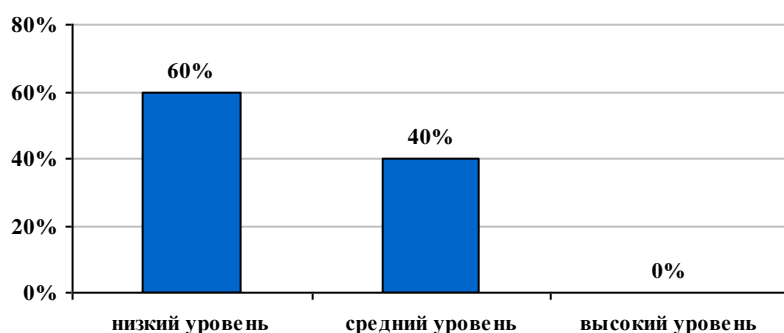


Рисунок 3 – Количественные результаты диагностического задания «Опиши по картинке и объясни»

После анализа полученных результатов нами были сделаны следующие выводы. У 60% детей выявлен низкий уровень, им не удалось составить связный текст, объясняющий изображенное на картине. Они смогли только ответить на вопросы педагога, причем односложно, перечисляли некоторые внешние признаки объекта. У 40% детей умение объяснять, описывая объект по картинке на среднем уровне. Им всем потребовалась помощь педагога в виде побуждающих и наводящих вопросов, хотя объект речи они называли правильно. В рассказах детей были перечислены отдельные признаки, отсутствовала логически обусловленная последовательность объяснения описываемого объекта. Высокий уровень умений составлять связный объяснительный монолог по картинке не показал ни один из детей, участвовавших в констатирующем эксперименте.

С целью определения умения объяснять смысл сюжета на картине детям с ЗПР шестого года жизни было предложено четвертое диагностическое задание. Материалом к нему послужила сюжетная картинка «Семья» как наиболее близкая и понятная детям. Педагог предлагал ребенку

внимательно посмотреть на картинку и, объясняя, рассказать, что на ней изображено. Использовались следующие критерии оценивания.

Низкий уровень – 1 балл – ребенок ориентируется, прежде всего, на чувственно воспринимаемые знакомые, яркие, контрастные предметы и объекты, полного осмысления сюжета не происходит, перечисляются отдельные действия и предметы.

Средний уровень – 2 балла – ребенок понимает и может при помощи педагога объяснить сюжет картинки, при составлении рассказа передает основную мысль, но может допускать грамматические ошибки, ему требуется помощь педагога.

Высокий уровень – 3 балла – ребенок понимает, объясняет сюжет предлагаемой картинки, самостоятельно составляет по ней связный развернутый рассказ, грамматически и лексически правильно оформленный.

На рисунке 4 показаны полученные в ходе диагностики количественные результаты.

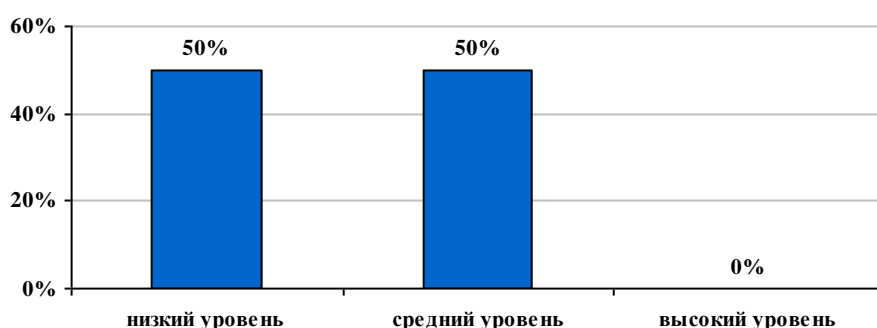


Рисунок 4 – Количественные результаты диагностического задания
«Составление рассказа по сюжетной картинке»

У 50% детей умение составлять рассказ по сюжетной картинке на низком уровне. Несмотря на организующую помощь педагога, эти дети не смогли составить связный, объясняющий сюжет картинки, рассказ. В их ответах фиксировались незначительные детали, просто перечислялись объекты. Для Сони Б. предлагаемая картинка стала началом новых тем, не связанных с изображенным на ней, монолог изобиловал повторами. Половина детей (50%) показали средний уровень (Влад В., Кирилл С., Тая

М., Кира Ж., Дима К.). Их рассказы отличались ситуативностью, преобладанием простых предложений, монологи сопровождались жестами, допускались грамматические ошибки. Дима К., показывая на картинку: «Тут мама. Она поливает лейком. Тут мальчик и папа. Девочка сидит». Для рассказа Киры Ж. характерны перестановки слов, нарушение их порядка («Бабушка молоко наливает. Дедушка несет ведро зеленое»). Высокий уровень при выполнении данного диагностического задания у детей не выявлен.

Последнее пятое диагностическое задание было направлено на определение умения детей с ЗПР шестого года жизни использовать грамматические конструкции, характерные для объяснительной речи, при составлении рассказа на основе личного опыта. Поскольку наиболее близкий и понятный для этих детей опыт – время, проведенное в детском саду, каждому ребенку предлагалось составить рассказ «Мой день в детском саду». Давая это задание, педагог направлял детей: нужно рассказать, чем ты занимался в детском саду, в какие игры играл, какие из них тебе особенно понравились и почему, с кем из ребят тебе особенно нравится играть, почему. После составления рассказа по отдельному фрагменту вопрос задания повторялся. Применялись следующие критерии оценивания.

Низкий уровень – 1 балл – ребенок не может составить рассказ на основе личного опыта, его высказывания фрагментарны, лексико-грамматические конструкции, характерные для объяснительной речи, отсутствуют.

Средний уровень – 2 балла – ребенок составляет рассказ при помощи педагога, при этом может допустить нарушения грамматики, связности, не всегда правильно использует лексико-грамматические конструкции, характерные для объяснительной речи.

Высокий уровень – 3 балла – ребенок самостоятельно составляет грамматически правильно оформленный связный развернутый рассказ на

заданную тему, в котором использует лексико-грамматические конструкции, характерные для объяснительной речи.

Полученные результаты выполнения диагностического задания представлены на рисунке 5.

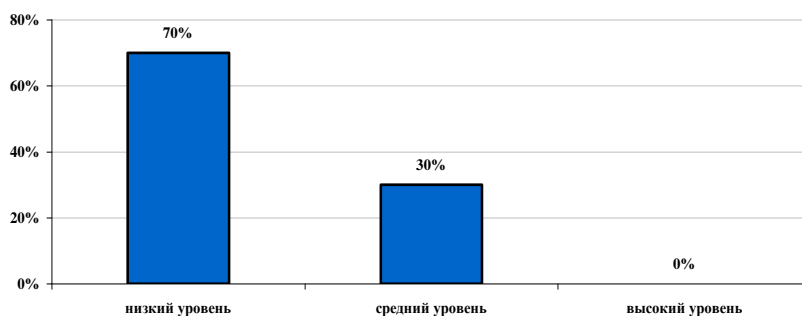


Рисунок 5 – Количественные результаты диагностического задания «Составление рассказа на личном опыте».

В ходе диагностики были получены следующие результаты. 70% владеют данным умением на низком уровне, грамматические конструкции объяснительной речи не используют. Дети произносили отдельные предложения, не связанные общей темой, перечисляли отдельные действия. Настя К.: «Я сегодня пошла в садик. Еще я поиграла. Я пошла гулять. Потом пошли кушать». Дима К. вместо собственного замысла рассказал знакомый сюжет. Соня Б. сказала, что сама придумать не может, но расскажет, что читала мама. Средний уровень показали 3 ребенка (30%). Для их рассказов характерно перескакивание с одной темы на другую, объединение нескольких разнородных, не связанных между собой подтем, что приводило к нарушению целостности. Высоким уровнем составления рассказа из личного опыта не обладает ни один из испытуемых.

После проведения всех диагностических заданий были определены три уровня развития связной монологической, в том числе объяснительной, речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития.

Низкий уровень – от 4 до 7 баллов. Ребенок составляет высказывание с помощью педагога, может сформулировать только простые предложения, состоящие из глаголов и существительных, отсутствует логика изложения,

предложения не связаны между собой. При объяснении ребенок часто соскальзывает на побочные темы, уходит от основной мысли. Объясняя изображенное на картине не может отобразить внешние и внутренние признаки предметов.

Средний уровень – от 8 до 11 баллов. Ребенок составляет рассказ по картинке, объясняет сюжет при помощи педагога, при этом выделяет основную мысль. Может допускать грамматические и лексические ошибки, нарушать связность монолога. Структура высказывания недостаточно полная, может отсутствовать начало или конец, используются однообразные средства связи между частями. Не всегда может привести аргументы при попытке объяснить событие, выбор. При описании предмета называет часть признаков, преимущественно внешних.

Высокий уровень – от 12 до 15 баллов. Ребенок самостоятельно составляет объяснительные монологи, передает основную мысль, сохраняет последовательность изложения, его речь связна, соответствует грамматическим и лексическим нормам. При описании предметов, объектов правильно называет характерные признаки, может объяснить его функции или назначение, рассказ отличается наличием прилагательных, наречий. Высказывания ребенка стройны, логичны и аргументированы, обладают необходимым объемом.

Количественные показатели указаны на рисунке 6.

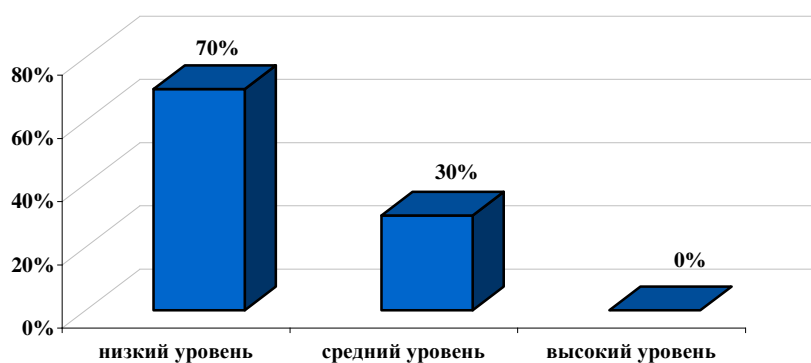


Рисунок 6 – Количественные результаты констатирующего этапа эксперимента

По результатам констатирующего эксперимента определены следующие итоговые уровни (Приложение Б). Низкий уровень развития монологической объяснительной речи выявлен у 7 детей (70%), средний уровень – у 3 детей (30%), высокий уровень – 0%.

Таким образом, в ходе констатирующего этапа эксперимента установлено, что у подавляющего числа обследуемых детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития речь носит ситуативный характер, переход к контекстной речи находится в стадии формирования.

При выполнении диагностических заданий у детей наблюдалась моторная расторможенность, невнимательность, неспособность сосредоточиться на основной деятельности.

При составлении рассказа дети не могли развить найденную тему, последовательно и полно изложить изображенное событие, согласовать начало задуманного с его завершением.

Вследствие проблем с установлением причинно-следственных отношений не могли привести аргументы, объяснить поступки, события, явления, их последовательность.

Дети не всегда принимали условия выполнения задания, не всегда могли сохранить их до конца выполнения, не исправляли допущенные ошибки и не оценивали результат своей деятельности.

Основываясь на наблюдениях и результатах констатирующего этапа эксперимента, мы пришли к выводу, что необходимо организовать и апробировать специальные психолого-педагогические условия для развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития.

2.2 Реализация психолого-педагогических условий развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития

Цель формирующего этапа эксперимента – апробировать разработанные психолого-педагогические условия развития и коррекции монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с ЗПР.

Для развития монологической объяснительной речи необходима речевая база – овладение ребенком умением составлять связное монологическое высказывание. Данные констатирующего этапа показали, что у детей шестого года жизни с ЗПР недостаточно развита связная монологическая объяснительная речь. Поэтому в рамках формирующего этапа мы работали в двух направлениях: развивали и связную монологическую речь, и объяснительную речь у детей с ЗПР.

Проанализировав научную литературу по теме работы, мы определили и создали на практике следующие психолого-педагогические условия для развития и коррекции монологической объяснительной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР:

- отобраны и включены в коррекционно-педагогический процесс разнообразные игры с содержанием, обеспечивающим развитие и усвоение различных показателей монологических высказываний;

- включены родители в коррекционно-развивающую деятельность по развитию монологической объяснительной речи детей шестого года жизни с задержкой психического развития;

- обогащена развивающая предметно-пространственная среда группы материалами для активизации монологической объяснительной речи.

Данные условия реализовывались ежедневно в непосредственно образовательной деятельности и в режимных моментах.

Изучив методические рекомендации Т.К.Ткаченко, В.К. Воробьевой, О.С. Ушаковой мы разработали поэтапный план деятельности на основе

следующих принципов коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития.

Принцип природосообразности. В процессе работы по развитию и коррекции речи учитываются возрастные, психологические и индивидуальные особенности старшего дошкольника с ЗПР, которому необходимо больше времени на выполнение задания, повтор инструкции, помощь взрослого.

Принцип обходного пути, основанный на учении Л.С. Выготского, когда коррекция опирается на сохраненные функции в обход пострадавших.

Принцип единства диагностики и коррекции на основе комплексного подхода.

Принцип учета зоны ближайшего развития. По Л.С. Выготскому процесс формирования любой функции (в нашем случае монологической речи) должен проводиться с учетом зоны ближайшего уровня развития данной функции.

Принцип наглядности. Опираясь на чувственное восприятие и личный опыт, данный принцип позволяет старшему дошкольнику с ЗПР успешно познавать мир, несмотря на психофизические особенности.

Принцип взаимодействия. Тесное сотрудничество педагогов (дефектолога, логопеда, психолога, воспитателя) с родителями – одно из важнейших условий формирования и развития монологической объяснительной речи у дошкольников шестого года жизни с ЗПР.

Принцип системности. Коррекция нарушений монологической речи должна проводиться во взаимосвязи с другими задачами, охватывающими разные стороны речевого развития ребенка с ЗПР.

В рамках формирующего эксперимента нами были определены три этапа работы по развитию связной монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с ЗПР. На первом этапе у детей необходимо было сформировать первоначальные представления о структуре текста определенного типа, в том числе рассуждения, предполагающего

объяснительную речь. Вторым этапом представлял собой формирование у данной категории детей умений самостоятельно составлять различные типы монологических высказываний, в том числе строить целостное рассуждение, состоящее из доказательств и вывода. На третьем этапе старшие дошкольники с ЗПР пытались составлять творческие монологи с элементами объяснения.

В целях организации совместной и самостоятельной деятельности детей по формированию монологической объяснительной речи нами использовались дидактические пособия «Пересказ», «Обобщения», «Загадки», дидактические игры «Четвертый лишний», «Назови одним словом», «Большие - маленькие», «Дополни картинку», «Животные и их детеныши», «Загадай загадку, покажи отгадку», «Найди по описанию», «Найди различия», «Мои любимые сказки», «Хорошо – плохо», сюжетные картинки «Осень», «Зима», «Весна», «Профессии и трудовые действия», сюжетные картинки с фабульным развитием действия и иллюстрации к сказкам В. Сутеева «Под грибом», «Разные колеса», «Кораблик», «Кто сказал «Мяу»?», произведениям Е. Чарушина «Утка с утятами», «Волк», «Белка», картинки с изображением разных значений многозначных слов, условно-графические модели и схемы для составления рассказов различных типов, репродукции картин И. Левитана, И. Шишкина, А. Саврасова, Н. Осенева, презентации, аудиозаписи, отрывки из мультфильмов.

В проводимой работе по развитию монологической речи детей шестого года жизни с ЗПР нами широко применялось авторское многофункциональное дидактическое пособие «Волшебный коврик» (Приложение В). Коврик сделан из синего фетра размером 70 на 70 см, к нему прилагаются папки с различными предметами из цветного фетра: геометрические фигуры, животные, деревья, цветы и т.д. Данное пособие позволяет использовать его как в индивидуальной, так и в подгрупповой, фронтальной формах работы с детьми.

В рамках формирующего эксперимента активно использовались книжный (с печатными книгами одного содержания, но разными по размеру и иллюстрациям, с книжками-самоделками, сделанными детьми совместно с педагогами и родителями) и театральный (с необходимыми атрибутами для игр-драматизаций) уголки. По мере проведения эксперимента предметно-развивающая среда пополнялась новыми элементами.

На первом этапе формирующего эксперимента нам необходимо было закрепить первоначальные представления о структуре текста описания, повествования, рассуждения. С целью накопления представлений об окружающих предметах и явлениях, обогащения словаря проводились беседы «Кто больше увидит и назовет». Для формирования умения обобщать по существенному признаку детям предлагалось распределить картинки по группам и объяснить свое решение, для ознакомления со способом связи смысловых частей посредством сложноподчиненного предложения использовалась дидактическая игра «Четвертый лишний» (например, почему этот предмет на картинке лишний, используй при ответе слово «потому что»). При рассматривании картины детям предлагалось придумать название, а затем с помощью вопросов педагога определить время и место действия (какое время года и время суток изображено на картине, почему вы так думаете, какие предметы изображены, как они расположены по отношению друг к другу и т.д.), установить причинно-следственные связи, передать содержание с помощью схемы (расскажите о действиях героев картины, сделайте заключение).

Используя дидактическое пособие «Волшебный коврик» и набор картинок (солнце, луна, облака, деревья и т.д.) педагог предлагал детям создать свою картину и описать, что они изобразили, при этом объяснить свой выбор каждого предмета картины и его расположение. Так при составлении картины Кира Ж. объясняла: «Солнце над домом, потому что день», а Влад В. так сформулировал: «Солнце над деревом, потому что на небе». Даня Г., выбрал зеленое дерево и пояснил: «Дерево зеленое, потому

что тепло, солнце». Соня Б. расположила на картине облака и капельки. Свой выбор она объяснила так: «Облака, капли, идет дождь». Кирилл С. поместил на свою картину лису и лисят и, отвечая на вопросы педагога, рассказал: «Это мама лиса. Это дети лисята. Они с мамой, потому что маленькие». Настя К. и Артем К. составили свои картины, но объяснять свой выбор не захотели.

На формирование умения правильно структурировать текст была направлена дидактическая игра «Путаница». Детям сообщалось, что картинки с изображением частей рассказа перепутались и теперь ничего непонятно. Педагог зачитывал текст-описание по частям, а дети должны были найти верную картинку и составить правильную последовательность. Потом по очереди по разложенным картинкам пересказывали рассказ-описание.

Задания «Нарисуем модель» помогали формировать у детей понимание модели для связных высказываний. Педагог знакомил дошкольников с рисунками пиктограммами. Создание условно-графических моделей способствовало развитию у детей умения выделять главное в тексте, помогало формированию навыков обобщения и абстрагирования, развивало память, помогало сохранить последовательность детского монологического высказывания, поскольку эти модели содержат наглядный обобщенный образ языкового материала.

Дидактическая игра «Любимые сказки» была направлена на закрепление обобщенного представления о структуре повествовательного текста. Дошкольникам с ЗПР предлагались хорошо знакомые им сказки с последовательно развивающимся сюжетом «Репка», «Колобок», «Теремок», «Лиса и журавль», «Лиса и заяц». В качестве материала использовались модели сказок с элементами текста: экспозиция, завязка, развитие, развязка действия и карточки с изображением сюжета. Ведущий показывал картинку и спрашивал: «Чье?», а игроки должны были отгадать, из какой сказки показанная картинка и расположить её своей модели. Выигрывал тот, кто

быстрее всех собирал сказку, затем дети по очереди рассказывали свои сказки, опираясь на модели.

Слушая аудиозаписи или выразительное чтение педагога художественных произведений, дошкольники знакомились с различными вариантами начала и окончания сказок, на заключительном этапе формирующего эксперимента дети будут их использовать в своих творческих монологах. Работа над пересказом адаптированного текста способствовала развитию умения составлять связное монологическое высказывание как необходимой базы для развития объяснительной речи. Знакомя детей с рассказами, педагог просил запомнить, о каких предметах в них говорится, выбрать картинки с изображениями этих предметов и назвать их (например, при работе с текстом Н. Калининой «Разве так играют?» дети перечисляли игрушки). Отвечая на вопросы педагога, дошкольники определяли главную мысль повествования, главных героев, событие, с которого начинается рассказ, выделяли последовательность, которую нельзя нарушать, пересказывали текст с опорой на наглядную схему, кто-то из детей начинал пересказ, второй продолжал, третий заканчивал, остальные слушали и определяли лучший, объясняя, почему они выбрали именно этот пересказ.

Эффективными в работе по содержанию показали себя такие приемы, как дидактические игры, беседы, моделирование, мини-образец, драматизация. При этом на каждом занятии по развитию монологической объяснительной речи продолжалась работа над словом, этому способствовали игры «Кто как двигается», «Чей нос», «Высокий - низкий», «Живые слова», «Замени слово» и др.

Таким образом, в процессе работы по формированию первоначальных представлений о структуре текста определенного типа и основам пересказа у дошкольников шестого года жизни с ЗПР пополнялся словарный запас, уточнялись значения слов, формировалась грамматически правильная речь, происходило усвоение разных языковых средств построения связного

высказывания, дети упражнялись в умении замечать и исправлять ошибки в монологических высказываниях других и своих собственных.

На втором этапе формирующего эксперимента у дошкольников формировалось умение самостоятельно составлять различные типы монологических высказываний, в том числе строить целостное рассуждение, состоящее из доказательств и вывода. Развитие инициативной речи детей, активизация их познавательной деятельности, умения наблюдать, доказывать, объяснять, рассуждать невозможно без правильно выстроенных вопросов педагога, создания проблемных ситуаций. Например, детям предлагаются небольшие рассказы, которые нужно послушать и ответить на вопросы. «Лекарство». Заболела мама Тани, доктор прописал ей горькое лекарство. Девочка видит, что мама пьет его с трудом, и говорит: «Мама дай я выпью лекарство за тебя». Хорошая ли девочка Таня? Правильно поступила Таня или нет? Если неправильно, то почему. В ходе беседы с педагогом ребенок приобретает первоначальный опыт монологического объяснительного высказывания (монолог-рассуждение). Приведем примеры рассуждений детей. Оля Р.: «Таня хорошая. Она любит маму». Тая М.: «Таня лекарство выпила. Она маме помогла». Дима К.: «Лекарство горькое. Его доктор дал. Маму лечить». Влад В.: «Таня поступила плохо, потому что лекарство мамы. Она лечится».

Формированию умения строить целостное рассуждение, состоящее из доказательств и выводов, помогают и рассказы со скрытым смыслом, например, «Котенок». Жил у Танюши маленький чёрный котёнок Тишка. В углу в корзине стоял мешок с мукой. Играл Тишка с мячом. Стало ему скучно, и решил он забраться на мешок. Лез, лез и вдруг – исчез. Зовёт Танюшка Тишку, а из мешка вылезает какой-то незнакомый, белый котёнок. Заплакала Танюшка: «Куда делся её любимый Тишка?» Дети слушают рассказ, пересказывают его, отвечают на вопросы педагога, объясняют, куда делся котенок Тишка, используя слова «поэтому», «потому что». Соня Б.: «Тишка из мешка вылез. Он белый». Настя К.: «Тишка в мешке был и

белый». Кирилл С. «Тишка не пропал, вылез из мешка. Там была мука, поэтому Тишка белый».

При составлении рассказа по сюжетной картинке использовали картинки «Разбитая чашка», по серии сюжетных картинок «Кошка, собака и разбитый горшок» из альбома к книге Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева. «Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте». После детального рассмотрения картинок педагог задавал вопросы по их содержанию, последовательности изображенных событий, благодаря чему, выстраивался коллективный рассказ, который брался за основу при индивидуальном рассказывании. Серия сюжетных картинок к сказке В. Сутеева «Кораблик» помогала дошкольникам в составлении своего рассказа. А вопросы педагога по содержанию сказки способствовали лучшему запоминанию текста, развитию навыков словесной характеристики героев и их действий, формированию монологической объяснительной речи дошкольников, когда в ходе беседы детям предлагалось объяснить, почему поговорка «один за всех, все - за одного» не подходит к лягушонку. В ходе обсуждения были такие ответы. Кира Ж.: «Лягушонок плохой, потому что не помогал». Дима К.: «Лягушонок смеялся, не делал ничего». Настя К.: «Он не с ними». Тая М.: «Лягушонок не помогал друзьям, поэтому он один».

Использовались различные дидактические игры. Например, «Цепочка», когда ребята выстраивали последовательность сюжетных картинок и озвучивали, что на них изображено, помогала устанавливать причинно-следственные связи, составлять коллективный и индивидуальный рассказы. Игры-драматизации по знакомым сказкам помогали эмоционально окрашивать монологи, характеризовать героев. Игра «Небылицы», когда детям предлагались картинки с ошибками в изображении (гусь на цепи, слон летает, снеговик летом и т.д.) и предлагалось рассказать, что на картинке не так и почему, развивала умение рассуждать.

При составлении описательного рассказа по картине «Мы играем в кубики. Строим дом» педагог вначале предлагал внимательно рассмотреть, а

затем объяснить, отвечая на вопросы: что нарисовано, что делают герои картины, где они играют, какие у них игрушки, как можно назвать эту картину. Затем дети придумывали свои рассказы, а педагог предлагал им концовку-образец. В процессе работы по составлению дошкольниками с ЗПР описательных рассказов хорошо зарекомендовал себя прием использования модели текста, когда детям предлагался своего рода «каркас» монологического высказывания: на этой картине нарисована... (например, зима), впереди..., чуть дальше..., вдалеке... Очень важна также словарная работа по подбору синонимов – определений, обогащению словаря прилагательных. Если дошкольники затруднялись предложить несколько ответов, то педагог оказывал им помощь. При развитии монологической речи у дошкольников с ЗПР большое значение имел мини-образец текста, который по каждой лексической теме представлял детям педагог. Этот образец был кратким, понятным, образным, интересным ребенку.

Таким образом, к концу второго этапа дошкольники шестого года жизни с ЗПР составляли с помощью педагога связные повествовательные и описательные рассказы с опорой на модель и схему, связные объяснительные монологи – рассуждения. В детских рассказах присутствовали определения - прилагательные, обозначающие различные характеристики предмета, в том числе форму, цвет, величину, качества. Дети пытались создавать собирательный образ со множеством характеристик, осуществляли попытки объяснить поступки, явления, события.

Дидактические игры третьего этапа формирующего эксперимента были направлены на развитие детского самостоятельного творческого рассказывания. Однако развитию умения дошкольников с ЗПР самостоятельно повествовать о чем-либо способствовали и приемы, применяемые педагогом в непосредственном общении с детьми в течение дня. Так, доброй традицией стали утренние беседы, так называемый «утренний круг», когда каждый ребенок имел возможность рассказать о наиболее ярких событиях прошедшего дня или выходных, проведенных

интересно с родителями, о том, чем бы он хотел заниматься сегодня и т.д. Разыгрывались игровые ситуации, например, «Скоро весна и тебе покупают новую одежду» и ребенок рассказывал о своих ожиданиях, описывая при этом элементы одежды. Во время прогулки, наблюдая за явлениями природы, дети их комментировали, высказывались на определенную тему, например, «Почему деревья сбрасывают листья?». В режимных моментах педагог просил объяснить «Почему нужно быть опрятным и чистым?», «Зачем нужно мыть руки?» и т.д. Так в постоянном общении с педагогом и другими детьми ребенок с ЗПР невольно создавал самостоятельные высказывания, основанные на своем личном опыте, пытался объяснить, рассуждать, описывать.

В дидактической игре «Если знаешь, продолжи» отработывалось умение составлять рассказ совместно с педагогом по схеме с использованием опорных картинок-подсказок. Педагог начинал фразу «Весной из жарких стран возвращаются перелетные птицы. Первыми прилетают ...» и показывал картинку, ребенок, глядя на картинку, продолжал фразу «скворцы», педагог «они спешат занять...», ребенок по картинке «скворечники» и т.д. Дидактическая игра «Поезд» развивала умение составить коллективный рассказ. Педагог предлагал детям стать вагончиками поезда и предупреждал, что войти в состав сможет только тот вагончик (ребенок), кто внимательно слушал предыдущего рассказчика и сможет продолжить высказывание. Педагог начинал рассказ, делал акцент на сюжетной линии. Коллективный рассказ записывался на магнитофон, затем прослушивался и обсуждался с детьми.

При составлении рассказа на тему «Как цыпленок заблудился», педагог рассказывал о цыпленке и начале его путешествия, а затем просил детей придумать концовку: что произошло с цыпленком дальше и как он нашел свою маму. Поскольку с первого раза закончить рассказ детям не удалось, педагог сам представил концовку-образец. Потом дошкольники группами по 3 человека представляли свои рассказы на заданную тему, один начинал,

второй продолжал и третий заканчивал. Так были заслушаны три коллективных рассказа на тему «Как цыпленок заблудился» и выбран после обсуждения с детьми наиболее интересный. Даня Г.: «Мне понравился рассказ Димы, Таи, Оли, потому что интересно». Настя К. поддержала: «Они хорошо рассказали».

Неоценимую помощь в развитии самостоятельного словесного творчества дошкольников шестого года жизни с ЗПР оказало авторское дидактическое пособие «Волшебный коврик», поскольку оно давало неограниченный простор для детской фантазии. На его основе проходила дидактическая игра «Моя новая сказка», когда на первом этапе, используя фигурки персонажей, дети воспроизводили на коврике и озвучивали уже известную им сказку, к которой придумывали другое окончание, а на втором этапе некоторым детям удалось составить и свою сказку. Педагог оказывал помощь в случае затруднений (потеря последовательности, подбор слов, нарушения грамматической связи и т.д.).

Одним из необходимых условий развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития является тесное взаимодействие всех участников образовательного процесса, включение в педагогический процесс родителей дошкольников. В своей работе с родителями мы стремились расширить их знания об особенностях речевого развития детей с ЗПР, повысить их компетентность, привлечь к активному участию в коррекционном процессе, при этом нами использовались традиционные и нетрадиционные формы и методы: групповые собрания; индивидуальные беседы; консультации, анкетирование; наглядная агитация (папки-раскладушки, памятки, методическая литература); открытые занятия с детьми; совместные мероприятия: конкурсы, проектная деятельность; организация игротеки с родителями, создание речевого альбома «Копилка слов»; тренинги игрового взаимодействия; презентации.

Был составлен перспективный план работы с родителями, который включал в себя проведение родительских собраний на темы: «Знакомство

родителей с задачами и содержанием коррекционной работы», «Динамика речевого продвижения ребенка», «Методы и приемы развития монологической объяснительной речи у ребенка в домашних условиях», индивидуальные беседы, консультации «Речевое развитие детей старшего дошкольного возраста с ЗПР», «Речевое общение с ребенком в семье. Семейное чтение», «Семья, имеющая ребенка с задержкой психического развития и речевыми нарушениями», проведение тренингов на темы: «Проведение артикуляционной гимнастики в домашних условиях», «Давайте поговорим и поиграем», подготовка папок-раскладушек, стендовых консультаций «Развитие мелкой моторики», «Развитие речевого дыхания у детей», «Роль детской книги в речевом развитии», «Значение речевых игр в развитии ребенка», картотека заданий для совместного выполнения детьми и родителями включала описание дидактических игр и упражнений, направленных на формирование у детей представлений о структуре разных типов рассказов.

Так, например, на консультации «Речевое развитие детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития» мы познакомили родителей с тем, какие речевые навыки наиболее характерны для старших дошкольников, а также, какие основные ошибки встречаются в речи детей с задержкой психического развития. Были подготовлены индивидуальные рекомендации для родителей, в том числе по развитию словарного запаса, грамматического строя. Познакомили с результатами проведенного исследования уровня развития речевой деятельности их детей, рассказали, как развивается речь их ребенка, указали, какой раздел ребенок не усвоил, или усвоил слабо и в каких дополнительных занятиях нуждается. Также родителям был предложен список литературы по заинтересовавшим их вопросам. Позже была организована игротека с родителями. Её цель — демонстрация, полученных детьми, умений, представлений на игровом материале. Родителей мы познакомили с различными речевыми играми (игры на развитие грамматического строя, игры на развитие связной речи, игры на

развитие речевой культуры и т.п.). Причём родители принимали активное участие в игре с детьми.

Вообще деятельностный принцип лег в основу нашего взаимодействия с родителями, мы стремились привлечь их к продуктивной совместной деятельности с детьми: ежедневному чтению произведений художественной литературы, беседам, совместному составлению описаний, рассказов, сказок, совместному рисованию, изготовлению книжек-самodelок и т.д. Нам было важно помочь родителям научиться получать удовольствие от общения со своим ребенком, видеть перспективу его развития путем расширения кругозора, развития любознательности, повышения уверенности в своих возможностях.

Таким образом, разработанные нами психолого-педагогические условия по развитию монологической объяснительной речи у дошкольников шестого года жизни с ЗПР были направлены на освоение детьми умений, необходимых для осознанного построения монологических высказываний разного типа, побуждала к активному взаимодействию всех участников коррекционно-педагогического процесса.

2.3 Определение эффективности психолого-педагогических условий развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития

По окончании формирующего этапа эксперимента с целью определения динамики развития связной монологической объяснительной речи у дошкольников шестого года жизни с задержкой психического развития нами был проведен контрольный этап эксперимента с использованием диагностических заданий, описанных в п. 2.1.

Сравнительные результаты выполнения диагностического задания 1 на констатирующем и контрольном этапе представлены на рисунке 7.

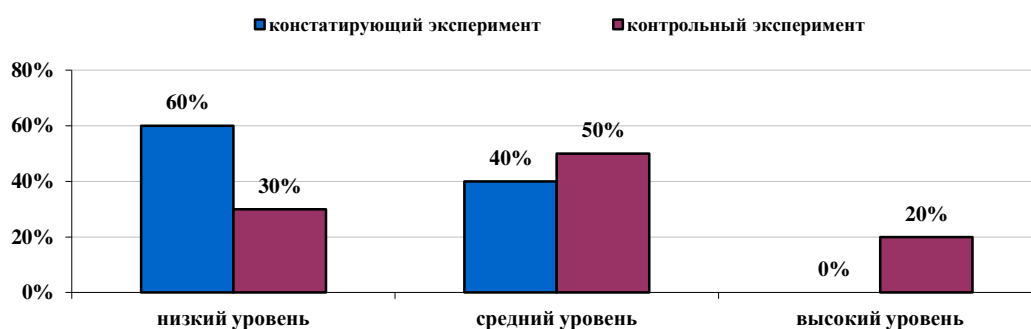


Рисунок 7 – Сравнительные результаты диагностического задания «Пробы на понимание речи»

В ходе выполнения диагностического задания 1 «Пробы на понимание речи» 3 ребенка не приняли предлагаемое задание, не проявили никакого интереса, им потребовалось неоднократное повторение, допускали многочисленные ошибки, их уровень понимания логико-грамматических конструкций остался на низком уровне. Большинство ребят (5 человек) показали средний уровень, при выполнении были невнимательны, отвлекались, поэтому требовалось повторять условия выполнения задания. Тая М. и Дима К., не дослушав педагога, приступили к его выполнению. Чаще всего встречались ошибки в понимании пассивных конструкций речи. Высокий уровень понимания логико-грамматических конструкций показали 2 ребенка (Кирилл С., Влад В.). Эти дети принимали задание, внимательно слушали, выполняли без ошибок.

Сравнительные результаты выполнения диагностического задания 2 на констатирующем и контрольном этапе представлены на рисунке 8.

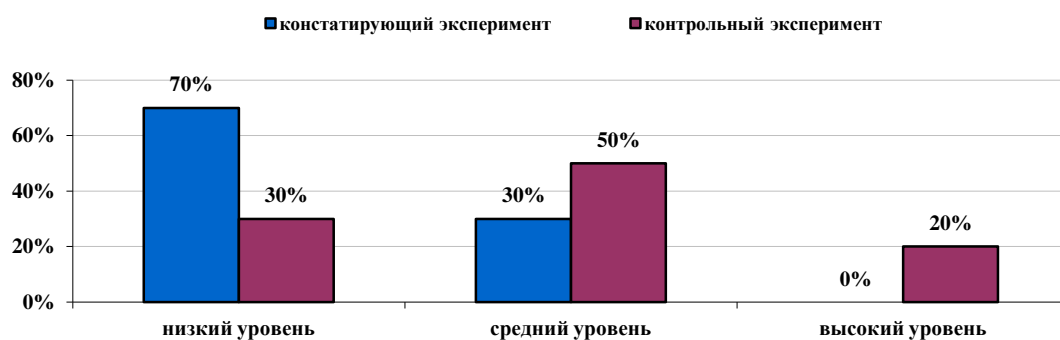


Рисунок 8 – Сравнительные результаты диагностического задания «Последовательные картинки»

Второе диагностическое задание «Последовательные картинки» было направлено на выявление умения устанавливать и объяснять логико-фактологическую последовательность по серии сюжетных картин. При его выполнении Артем К., Соня Б., Настя К. показали низкий уровень данного умения, ошибались при установлении последовательности событий, отвечали отдельными простыми предложениями, отвлекались. 5 детей показали умение составлять повествовательный рассказ по серии картинок на среднем уровне. Даня Г., Кира Ж., Оля Р. смогли правильно установить смысловую последовательность, их рассказы стали более полными, чем на этапе констатирующего эксперимента. 2 ребенка показали высокий уровень данного умения. Тая М. и Кирилл С. самостоятельно расположили предложенные картинки, смогли объяснить выбранную последовательность и составили грамматически правильно оформленный, связный, последовательный рассказ, обладающий смысловой цельностью.

Сравнительные результаты выполнения диагностического задания 3 на констатирующем и контрольном этапе представлены на рисунке 9.

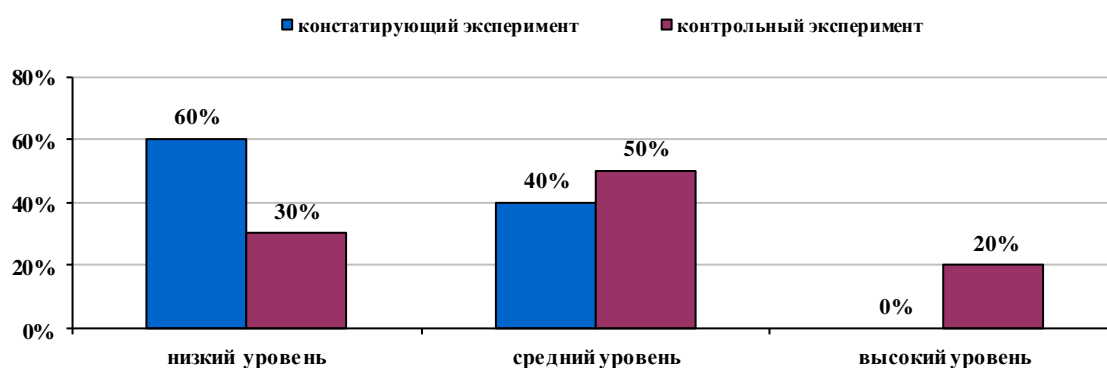


Рисунок 9 – Сравнительные результаты диагностического задания «Опиши по картинке и объясни»

В ходе выполнения диагностического задания 3 «Опиши по картинке и объясни» определялся уровень умения объяснять с помощью лексических средств, что нарисовано на картине. 3 ребенка не смогли справиться с заданием. 5 детей показали средний уровень. Их монологи были составлены с помощью наводящих вопросов педагога. Ребята смогли указать

ограниченное количество признаков, иногда просто их перечисляли, при этом, словарь прилагательных стал богаче, чем в момент констатирующего эксперимента. Высокий уровень выявлен у 2 детей (Влад В., Кира Ж.), которым удалось объяснить, что на картине нарисован щенок, они указали множество признаков, при этом составили цельный связный рассказ.

Сравнительные результаты выполнения диагностического задания 4 на констатирующем и контрольном этапе представлены на рисунке 10.

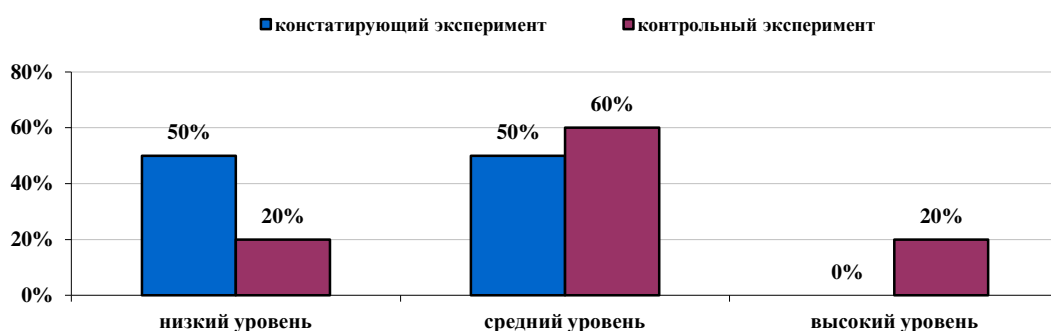


Рисунок 10 – Сравнительные результаты диагностического задания «Составь рассказ по сюжетной картинке»

Четвертое диагностическое задание «Составь рассказ по сюжетной картинке» показало у 2 детей умение составлять рассказ по сюжетной картинке на низком уровне. Артему К., несмотря на активную помощь педагога, не удалось составить рассказ. Настя К. постоянно повторялась и соскальзывала на побочные темы. У 6 детей выявлен средний уровень. С помощью наводящих вопросов педагога они смогли объяснить смысл сюжета на картинке. В своих рассказах дети использовали простые трехчленные предложения, допуская единичные ошибки в порядке слов, в рассказах была ситуативность. Высокий уровень умений объяснять смысл сюжета на картине у 2 детей (Кирилл С., Влад В.). Ребята, правильно поняв и объяснив сюжет картинки, смогли составить свой рассказ, отличающийся смысловой цельностью, связностью, последовательностью, развернутостью.

Сравнительные результаты выполнения диагностического задания 5 на констатирующем и контрольном этапе представлены на рисунке 11.

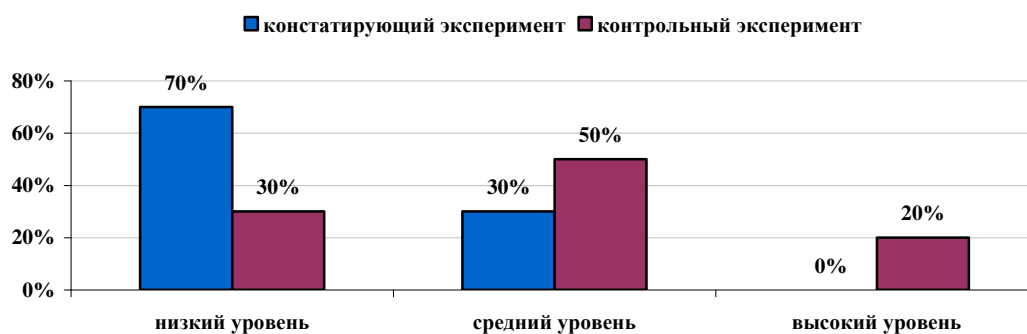


Рисунок 11 – Сравнительные результаты диагностического задания
«Составление рассказа из личного опыта»

В ходе выполнения диагностического задания 5 «Составь рассказ «Мой день в детском саду» 3 ребенка (Артем К., Настя К., Соня Б.) продемонстрировали низкий уровень умения. Они отдельными предложениями перечисляли действия, события, связного объяснительного монолога у них не получилось. 5 детей (Даня Г., Дима К., Кира Ж., Оля Р., Тая М.) показали средний уровень данного умения. Они, не закончив одной темы, могли переключиться на другую, ассоциативно связанную с предыдущей, что вело к нарушению связности и целостности объяснительного монолога. На высоком уровне задание выполнили 2 ребенка (Кирилл С., Влад В.). Они смогли составить рассказ, основываясь на личном опыте, излагали свои высказывания последовательно, связно, без грамматических ошибок, использовали грамматические конструкции, характерные для объяснительной речи.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, мы наблюдаем изменение и количественных и качественных показателей. Изначально речь дошкольников шестого года жизни с задержкой психического развития, участвующих в эксперименте, отличалась однообразием, бедностью словаря, неправильным употреблением слов, отсутствием четкости в высказываниях, большим количеством простых нераспространенных предложений, грамматическими ошибками. Детям трудно было выделить главное, сохранить последовательность изложения, приходилось прибегать к жестам и мимике, не удавалось дать объяснения.

Высокий уровень развития монологической объяснительной речи не был выявлен, средний наблюдался у 30%, низкий у 70% дошкольников. Показатели контрольного эксперимента выше (высокий уровень – 20%, средний – 60%, низкий – 20%), что подтверждает эффективность разработанных и апробированных нами психолого-педагогических условий (Рисунок 12).

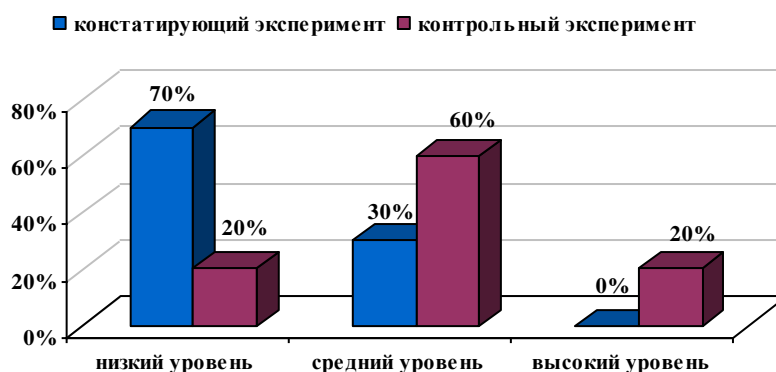


Рисунок 12 – Сравнительные результаты уровней развития монологической объяснительной речи на констатирующем и контрольном этапах

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали, что связная монологическая речь у дошкольников, участвующих в эксперименте, развита слабо, объяснительная речь не развита вообще и необходимо создание специальных психолого-педагогических условий для её развития. Нами были разработаны психолого-педагогические условия, развивающие монологическую объяснительную речь у детей с ЗПР. Данные условия реализовывались ежедневно в непосредственно образовательной деятельности и в режимных моментах. Результаты контрольного эксперимента показали эффективность апробированных нами в ходе формирующего этапа эксперимента психолого-педагогических условий, поскольку продемонстрировали положительную динамику в качественных и количественных показателях развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с ЗПР. Таким образом, можно заключить, что цель работы достигнута, задачи решены, гипотеза доказана.

Заключение

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития, мы убедились в актуальности данной проблемы. Имеющиеся у старших дошкольников с ЗПР отклонения в развитии ведущих психических процессов приводят к значительным затруднениям в овладении ими монологической объяснительной речи: у большинства таких детей наблюдается общее недоразвитие фонетического, лексического и грамматического компонентов языковой системы. Формирование устной монологической речи у данной категории детей – процесс длительный и сложный. Эффективность его зависит от системной и слаженной работы всех специалистов дошкольной образовательной организации и родителей таких детей.

Нами были отобраны диагностические задания, определены показатели уровня развития монологической объяснительной речи у дошкольников шестого года жизни с ЗПР, на основании которых проведен констатирующий этап эксперимента, выявивший уровни развития монологической объяснительной речи у данной категории детей. В ходе формирующего этапа нами экспериментально установлено, что создание определенных психолого-педагогических условий, позволяющих объединить усилия всех участников образовательного процесса, способствует развитию связной монологической речи у детей шестого года жизни с задержкой психического развития. Результатом проведенной работы стало повышение уровня сформированности монологической объяснительной речи у детей: на 20% повысилась доля детей с высоким уровнем развития монологической объяснительной речи (2 ребенка), на 30% со средним уровнем, а доля с низким уровнем уменьшилась на 50% (осталось 2 ребенка из 7). Разработанная методика направлена на развитие у дошкольников шестого года жизни с ЗПР умений осознанно составлять связные монологические

высказывания повествовательного, описательного, объяснительного характера, а также творческие рассказы. Тесное взаимодействие педагогов и родителей позволило расширить представления данной категории детей о времени и пространстве, признаках предметов, взаимосвязи природных явлений, активизировало познавательную активность дошкольников, что способствовало развитию монологической и, прежде всего объяснительной речи, которая стала отражением мыслительных процессов. Результаты теоретической и практической части исследования подтвердили правильность выдвинутой нами гипотезы, что для эффективного развития монологической речевой деятельности у детей с задержкой психического развития необходимо создание специальных психолого-педагогических условий.

Данное исследование не отражает всех аспектов проблемы развития монологической объяснительной речи у детей шестого года жизни с ЗПР, однако диагностический комплекс и методика развития монологической речи имеет практическое значение и может быть использована в работе педагога-дефектолога, логопеда, воспитателя дошкольной образовательной организации.

Список используемой литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 – ФЗ [Текст]: офиц. текст. – М. : Проспект, 2013. – 160 с.
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2013. – 25.11 (№ 265) // Режим доступа: <http://www.rg.ru> (дата обращения: 21.01.2019).
3. Алексеева, М.А. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учебное пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. завед. / М.А. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
4. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Б.М. Бим-Бад. — М., 2008. – 528 с.
5. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.Ю. Борякова. – М. : Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
6. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.Ю. Борякова. – М. : Астрель, 2008. – 113 с.
7. Борякова, Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с ЗПР [Текст] / Н.Ю. Борякова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1. – С. 10–17.
8. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]: учебное пособие / В.К. Воробьева. – М. : Астрель, 2005. – 158 с.
9. Глозман, Ж.М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте [Текст]: учебное пособие / Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева. – М. : Астрель, 2005. – 158 с.

10. Гончарова, В.А. Особенности лексикона дошкольников с речевой патологией и с ЗПР [Текст] / В.А. Гончарова // Логопед в детском саду. – 2008. — № 1(26). – С. 5-9.
11. Гризик, Т.И. Развитие речи детей 5-6 лет [Текст] / Т.И. Гризик. – М. : Просвещение, 2007. – 236 с.
12. Деревянкина, Н.А. Психологические особенности дошкольников с ЗПР [Текст] : учебно-методическое пособие / Н.А. Деревянкина. – Я-ль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2003. – 77 с.
13. Диагностика психофизических процессов и речевого развития детей 6-7 лет [Текст] / О.А. Романович, Е.П. Кольцова. – М. : Владос, 2014. – 127 с.
14. Дошкольная педагогика с основами методики воспитания и обучения [Текст]: учебник для вузов / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. – СПб. : Питер, 2013. – 464 с.
15. Иванова, Т.Б. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР [Текст] / Т.Б. Иванова, В.А. Илюхина, М.А. Кошулько. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 112 с.
16. Инновационная деятельность в специальном (коррекционном) образовательном учреждении [Текст] : сборник материалов / Под ред. Г.В. Яковлевой. – Челябинск : Цицеро, 2012. – 75 с.
17. Карабанова, О.А. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования: методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста [Текст] / О.А. Карабанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова, П.Д. Рабинович, Е.М. Марич. – М.: Федеральный институт развития образования, 2014. – 96 с.
18. Кондратьева, С.Ю. Коррекционно-игровые занятия в работе с дошкольниками с ЗПР [Текст] / С.Ю. Кондратьева, О.Е. Агапутова. – СПб. : Детство-Пресс, 2008. – 176 с.

19. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с ЗПР [Текст] / И.Д. Коненкова. – М. : Гном и Д, 2005. – 80 с.
20. Коноваленко, С.В. Развитие психофизиологической базы у детей дошкольного возраста с нарушением в развитии / С.В. Коноваленко, М.И. Кременецкая. – СПб. : Детство-Пресс, 2012. – 112 с.
21. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст] / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М. : Гном и Д, 2003. – 48 с.
22. Красильникова, Л.В. Развитие речевой активности детей 6-7 лет [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.В. Красильникова. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.
23. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с ЗПР [Текст] : учебное пособие / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М. : Владос, 2006. – 304 с.
24. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей [Текст] : учебное пособие / В.В. Лебединский. – М. : Издательства Московского университета, 1985. – 148 с.
25. Логопедия [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой. – М. : Владос, 2003. – 678 с.
26. Львов, М.Р. Основы теории речи [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов / М.Р. Львов. – М. : Академия, 2000. – 248 с.
27. Маркова, Л.С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с ЗПР [Текст] : практическое пособие / Л.С. Маркова. – М. : АРКТИ, 2002. – 187 с.
28. Морозова, И.А. Занятия по развитию речи в специальном детском саду [Текст] / И.А. Морозова. – М. : Владос, 2006. – 246 с.
29. Недорезова, Н.А. Ребёнок в мире слов: практическое руководство по реализации технологии обогащения лексического запаса детей дошкольного возраста [Текст] / Н.А. Недорезова, Е.М. Красильникова / Под ред. С.Е. Анфисовой. – Тольятти : Кассандра, 2012. – 103 с.

30. Нищева, Н.В. Серии картинок для обучения дошкольников рассказыванию [Текст] / Н.В. Нищева. – СПб. : Детство - Пресс. 2014. – 46 с.
31. Нищева, Н.В. Родителям о речи ребёнка [Текст] / Н.В. Нищева. – СПб. : Детство - Пресс. 2012. – 12 с.
32. Омельченко, Л.В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи [Текст] / Л.В. Омельченко // Логопед. – 2008. – № 4. – С. 102 –115.
33. Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжёлыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3-7 лет / Н.В. Нищева. – СПб. : Детство - Пресс, 2015. – 245 с.
34. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с задержкой психического развития, одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 07.12.2017, протокол № 6/17. – 234 с.
35. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с трудностями в развитии [Текст] : учебное пособие / под ред. Е.А. Савиной. – М. : Владос, 2006. – 298 с.
36. Пятница, Т.В. По секрету всему свету расскажу. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста [Текст] : пособие для педагогов / Т.В. Пятница, Т.И. Прончак. – Мозырь : Белый Ветер, 2013. – 72 с.
37. Рудик, О.С. С детьми играем – речь развиваем [Текст] : учебно-методическое пособие / О.С. Рудик. – М. : ТЦ Сфера, 2013. – 176 с.
38. Сердобольская, Н.З. Теоретические аспекты формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с ЗПР [Текст] / Н.З. Сердобольская // Современное образование: проблемы и тенденции развития: материалы в III Международной заочной научно-практической конференции / под ред. А.В. Степанова. – Чебоксары : ИП Артемьева Е.М., 2014. – 751 с.
39. Сидорчук, Т.А. Обучение старших дошкольников составлению связных текстов [Текст] / Т.А. Сидорчук, О.Н. Синдяева // Управление ДОУ. – 2007. – № 6. – С. 97 – 108.

40. Соколова, Е.В. Психология детей с задержкой психологического развития [Текст] : учебное пособие / Е.В. Соколова. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 320 с.
41. Стребелева, Е.А. Воспитание и воспитание детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта [Текст]: учебник для студентов вузов / Е.А. Стребелева. – М. : Парадигма, 2012. – 256 с.
42. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития [Электронный ресурс]: Кн. для учителя. Е.С. Слепович. – Мн.: Нар. асвета, 1989. — 64 с. // Режим доступа: [http // www.pdlib.ru/books](http://www.pdlib.ru/books) (дата обращения: 02.02.2019).
43. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников [Электронный ресурс] / О.С. Ушакова. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2011. – 256 с. // Режим доступа: [http // www.pdlib.ru/books](http://www.pdlib.ru/books) (дата обращения: 23.04.2019).
44. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г. В. Чиркина. М. : Дрофа, – 2009. – 192 с.
45. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с ЗПР [Текст] / С.Г. Шевченко. – М. : Школьная пресса, 2004. – 184 с.

Приложение А

Список детей, участвующих в эксперименте

№	Имя, фамилия ребенка	Возраст	Диагноз
1	Артем К.	5,11	выраженная ЗПР, ППП ЦНС
2	Влад В.	5,9	ЗПР
3	Даниил Г.	5,9	ЗПР, плоскостопие
4	Дима К.	6,0	ЗПР, ППП ЦНС
5	Кира Ж.	5,7	ЗПР
6	Кирилл С.	5,10	ЗПР, ППП ЦНС, плоскостопие
7	Настя К.	5,8	выраженная ЗПР
8	Оля Р.	5,7	ЗПР
9	Соня Б.	5,10	ЗПР
10	Тая М.	5,9	ЗПР, плоскостопие

Приложение Б

Таблица результатов обследования (констатирующий этап эксперимента)

Ф.И. ребенка	Диагностические задания					Кол-во баллов	Уровень
	№1	№2	№3	№4	№5		
Артем К.	1	1	1	1	1	5	низкий
Влад В.	2	2	2	2	2	10	средний
Даня Г.	1	1	1	1	1	5	низкий
Дима К.	1	1	1	2	1	6	низкий
Кира Ж.	1	1	1	2	1	6	низкий
Кирилл С.	2	2	2	2	2	10	средний
Настя К.	1	1	1	1	1	5	низкий
Оля Р.	2	1	2	1	1	7	низкий
Соня Б.	1	1	1	1	1	5	низкий
Тая М.	2	2	2	2	2	10	средний

Приложение В

Образовательная программа и технологии ее реализации

Образовательная программа:	
Содержание программы	Технология реализации
Развитие у детей шестого года жизни с ЗПР способности понимать логико-грамматические конструкции и пересказывать адаптированный текст	Через непосредственно-образовательную деятельность, совместную деятельность взрослого и ребенка в форме индивидуального или подгруппового общения во время различных видов деятельности, через самостоятельную деятельность ребенка. Дидактические игры «Мои любимые сказки», задания «Нарисуем модель», прослушивание аудиозаписей, чтение педагогом художественных произведений, коллективный пересказ, мини-образец, драматизация.
Развитие у детей шестого года жизни с ЗПР умения устанавливать и объяснять логико-фактологическую последовательность по серии сюжетных картин	Через непосредственно-образовательную деятельность, совместную деятельность взрослого и ребенка в форме индивидуального или подгруппового общения во время различных видов деятельности, самостоятельную деятельность ребенка. Знакомство с художественными произведениями с последовательным сюжетом и иллюстративных картинок к ним, составление коллективного рассказа по цепочке, рисование схем-моделей, составление рассказа с опорой на модель, дидактические игры.
Развитие у детей шестого года жизни с ЗПР умения объяснять с помощью лексических средств, что нарисовано на картине	Через непосредственно-образовательную деятельность, совместную деятельность взрослого и ребенка в форме индивидуального или подгруппового общения во время различных видов деятельности, самостоятельную деятельность ребенка. Рассмотрение картин, иллюстраций, беседы, дидактические игры на основе авторского многофункционального пособия «Волшебный коврик» («Создай свою картину и опиши её», «Осень к нам пришла», «Зимушка-зима»).

Содержание программы	Технология реализации
Развитие у детей шестого года жизни с ЗПР умения объяснять смысл сюжета на картине	Через непосредственно-образовательную деятельность, совместную деятельность взрослого и ребенка в форме индивидуального или подгруппового общения во время различных видов деятельности, самостоятельную деятельность ребенка. Рассмотрение сюжетных картинок, беседы по ним, дидактические игры (на основе авторского пособия «Волшебный коврик» - «Моя новая сказка»), сюжетно-ролевые игры.
Развитие у детей шестого года жизни с ЗПР умения использовать грамматические конструкции, характерные для объяснительной речи при составлении рассказа на основе личного опыта. Развитие инициативной речи детей, познавательной активности.	Беседы в режимных моментах («Утренний круг», «Почему нужно мыть руки» и т.д.), разыгрывание игровых ситуаций, дидактические игры, составление коллективных творческих рассказов.
Развитие у детей шестого года жизни с ЗПР способности устанавливать причинно-следственные связи и объяснять их	Беседы по художественным произведениям, при рассмотрении иллюстраций, картин, наблюдения во время прогулки, дидактические игры «Четвертый лишний», «Путаница», «Небылицы», рассказы со скрытым смыслом, создание проблемных ситуаций и т.д.
Обогащение предметно-развивающей среды по развитию монологической объяснительной речи	Дидактические пособия «Пересказ», «Обобщения», «Загадки», дидактические игры «Четвертый лишний», «Назови одним словом», «Большие - маленькие», «Дополни картинку», «Животные и их детеныши», «Загадай загадку, покажи отгадку», «Найди по описанию», «Найди различия», «Мои любимые сказки», «Хорошо – плохо», сюжетные картинки «Осень», «Зима», «Весна», «Профессии и трудовые действия», сюжетные картинки с фабульным развитием действия и

<p>Обогащение предметно-развивающей среды по развитию монологической объяснительной речи</p>	<p>иллюстрации к сказкам В. Сутеева «Под грибом», «Разные колеса», «Кораблик», «Кто сказал «Мяу»?», произведениям Е. Чарушина «Утка с утятами», «Волк», «Белка», картинки с изображением разных значений многозначных слов, условно-графические модели и схемы для составления рассказов различных типов, репродукции картин И. Левитана, И. Шишкина, А. Саврасова, Н. Осенева, презентации, аудиозаписи, отрывки из мультфильмов.</p> <p>Авторское многофункциональное дидактическое пособие «Волшебный коврик».</p> <p>Книжный и театральный уголки, уголок речевой деятельности.</p>
<p>Взаимодействие с субъектами образовательного процесса: работа с детьми шестого года жизни с задержкой психического развития, работа со специалистами детского сада: педагогами, педагогами-дефектологами, педагогами-логопедами, психологами, медицинскими работниками, а также с родителями.</p>	

Приложение Г

Перспективный план реализации содержания формирующего этапа эксперимента

	I этап Формирование у детей первоначальных представлений о структуре текста определенного типа	II этап Самостоятельное составление детьми связных монологических высказываний определенного типа	III этап Составление детьми творческих связных монологических высказываний определенного типа
Цель:	На основе действий моделирования сформировать представление о структуре текста определенного типа (повествование, описание, рассуждение)	Сформировать у детей умение «программирования» своего высказывания с опорой на модель	Формировать умение самостоятельно «программировать» свое высказывание
Задачи:	<ul style="list-style-type: none">- сформировать умение понимать и применять модели для составления монологических высказываний различного типа,- сформировать представление о структуре текста определенного типа,- развивать мотивационную основу речи	<ul style="list-style-type: none">- упражнять в составлении монологических высказываний с опорой на модель,- расширять лексический запас,- развивать инициативную речь	<ul style="list-style-type: none">- упражнять в самостоятельном выполнении внутреннего «программирования» при составлении творческих монологов разного типа,- обогащать мотивационную основу речи

Продолжение таблицы

<p>Методы</p>	<p>Цикл бесед «Кто больше увидит и назовет» (расширение представлений об окружающих объектах, пополнение активного словаря). Задания «Нарисуем модель» (формирование умения понимать модель для связных высказываний). Дидактические игры «Четвертый лишний», «Путаница», «Любимые сказки», «Волшебный коврик» (формирование представлений о структуре текста разного типа). Обучающие занятия «Пересказ» (формирование умения воспроизводить услышанное в виде связного высказывания близко к образцу).</p>	<p>Прослушивание и обсуждение мини-рассказов со скрытым смыслом (создание проблемных ситуаций для развития инициативной речи) Цикл занятий на составление рассказов повествовательного и описательного типа по сюжетным картинкам, по картине (упражнять в составлении связных высказываний) Дидактические игры «Цепочка», «Небылицы», «Отгадайка», «Волшебный коврик» (формирование умения составлять текст по модели) Прослушивание мини-образца рассказа педагога, его повторение (упражнение в составлении текста на основе восприятия и памяти) Рассматривание картин, знакомство с презентациями, мультфильмами (расширение словаря определений, развитие умения характеризовать признаки предмета)</p>	<p>Составление творческих рассказов «утренний круг», на заданную тему, в игровых ситуациях, на прогулке (упражнение в составлении самостоятельных высказываний) Дидактические игры «Если знаешь, продолжи», «Поезд», «Моя новая сказка» на основе авторского пособия «Волшебный коврик» (развитие речевой активности при составлении творческих монологов) Озвучивание мультфильмов (развитие словаря, интонационной выразительности речи)</p>
---------------	---	---	--

Приложение Д

Перспективный план работы с родителями

1. Проведение родительских собраний на темы: «Знакомство родителей с задачами и содержанием коррекционной работы», «Динамика речевого продвижения ребенка», «Методы и приемы развития монологической объяснительной речи у ребенка в домашних условиях».
2. Проведение индивидуальных бесед, консультаций «Речевое развитие детей старшего дошкольного возраста с ЗПР», «Речевое общение с ребенком в семье. Семейное чтение», «Семья, имеющая ребенка с задержкой психического развития и речевыми нарушениями».
3. Проведение тренингов на темы: «Проведение артикуляционной гимнастики в домашних условиях», «Давайте поговорим и поиграем», подготовка папок-раскладушек, стендовых консультаций «Развитие мелкой моторики», «Развитие речевого дыхания у детей», «Роль детской книги в речевом развитии», «Значение речевых игр в развитии ребенка».
4. Создание картотеки заданий для совместного выполнения детьми и родителями с описанием дидактических игр и упражнений, направленных на формирование у детей представлений о структуре разных типов рассказов (повествований).

Приложение Е

Многофункциональное авторское дидактическое пособие «Волшебный коврик»



Приложение Ж

Таблица результатов обследования (контрольный этап эксперимента)

Ф.И. ребенка	Диагностические задания					Кол-во баллов	Уровень
	№1	№3	№4	№5	№6		
Артем К.	1	1	1	1	1	5	низкий
Влад В.	3	2	3	3	3	14	высокий
Даня Г.	2	2	2	2	2	10	средний
Дима К.	2	2	1	2	2	9	средний
Кира Ж.	2	2	3	2	2	11	средний
Кирилл С.	3	3	2	3	3	14	высокий
Настя К.	1	1	1	1	1	5	низкий
Оля Р.	2	2	2	2	2	10	средний
Соня Б.	2	1	2	2	1	8	средний
Тая М.	2	3	2	2	2	11	средний