

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

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра

«Педагогика и психология»

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему: Развитие развернутой фразовой речи у детей 6 – 7 лет с тяжелыми нарушениями
речи посредством зрительной наглядности

Обучающийся

Г.Р. Шамсутдинова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

Т.В. Панкратова

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

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы развития развернутой фразой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Целью работы является теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность развития развернутой фразой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности.

Данная цель потребовала решения ряда задач: исследование теоретических и методических принципов, лежащих в основе процесса развития фразовой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности; изучить и выявить уровень развития у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи, способность к формированию и использованию фразовой речи; обосновать и апробировать содержание работы по развитию развернутой фразовой речи у детей 6-7 с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности и определить ее результативность.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость, работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (34 источника) и 3 приложений.

Текст бакалаврской работы изложен на 59 страницах. Общий объем работы с приложением – 62 страниц. Текст работы иллюстрируют 2 рисунка и 12 таблиц.

Оглавление

Введение	3
Глава 1 Теоретические основы развития фразой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности	9
1.1 Проблема развития развернутой фразовой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в психолого-педагогических исследованиях.....	9
1.2 Зрительная наглядность как средство развития фразой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	19
Глава 2 Экспериментальная работа по развитию развития фразой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности	27
2.1 Выявление уровня развития развернутой фразовой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в психолого-педагогических исследованиях	27
2.2 Содержание и организация работы по развитию развернутой фразовой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности.....	40
2.3 Анализ и обобщение результатов исследования по развитию фразой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи	48
Заключение	56
Список используемой литературы	58
Приложение А Список детей участвующих на констатирующем этапе эксперимента	62
Приложение Б Количественные результаты на констатирующем этапе эксперимента.....	63
Приложение В Количественные результаты на контрольном этапе эксперимента	64

Введение

В наше время реализация идеи интегрированного образовательного пространства требует принятия во внимание уникальные потребности и возможности дошкольников с различными видами развития, учитывая разнообразие форм воспитания и обучения. Ведь именно фразовая речь является ключевым элементом в развитии коммуникативных и познавательных способностей ребенка.

В раннем детстве формируются фундаменты уверенной, правильной и ясной речи, которая является ключевым элементом интеллектуального развития детей. Исследование процесса освоения детьми фразовой речи при наличии речевых нарушений, выработка стратегий, программ и методик работы с детьми именно в дошкольном возрасте, когда речевое развитие наиболее чувствительно, приобретает особую значимость.

Интенсивное развитие мозга ребенка и его способность быстро усваивать новые знания создают идеальные условия для того, чтобы он научился говорить. Исследователи, в числе которых А.Г. Арушанова, А.Н. Гвоздев, А.К. Марков и Ф.А. Сохин, утверждают, что после определенных этапов развития речевого восприятия, начиная с шестилетнего возраста, дети начинают активно осваивать свой родной язык.

Развитие речи у детей не всегда соответствует их интеллектуальным способностям, особенно когда речь затрагивает сложные нарушения, включая неполноценность в фонетическом и фонематическом плане, слабо выраженную или сочетаемую с ринолалией и алалией дизартрию. Процесс усвоения фонетики, лексики и грамматики у детей начинается с 1,5 до 3 лет и достигает пика к концу дошкольного периода.

«Необходимо осознавать важность примера взрослых для формирования речи у детей. Влияние родителей и уровень речевого взаимодействия в семье играют ключевую роль в развитии речи у детей, которая является фундаментом для их воспитания и образования. К

сожалению, иногда у детей отмечается ограниченный словарный запас, использование неправильных выражений и сложности в создании сложных предложений, что может быть связано с недостаточной активностью родителей в поддержке речевого развития своих детей» [3].

В процессе речевого развития у детей наблюдаются инстинктивное усвоение фразовой речи, которое начинается с имитации речи взрослых, включающей повторение отдельных слов и звуков. Однако такой механизм подражания не обеспечивает всестороннего понимания языковых структур. В этом контексте существенное значение приобретает врожденная предрасположенность к языковому освоению. С течением времени дети прогрессируют в умении формировать предложения, осваивая грамматические правила их модификации и словообразования. Некоторые языковые структуры и связи становятся понятными детям на ранних этапах развития, в то время как другие осваиваются позднее. Процесс усвоения речи представляет собой сложный многофакторный процесс, который инициализируется при достижении определенного уровня развития мозга, слуховых функций и артикуляционных навыков. Он невозможен без языковой среды, стимулирующей развитие фразовой речи и удовлетворение коммуникативных потребностей ребенка.

Исследование на уровне социальной педагогики имеет важность, поскольку освоение сложных выражений в речи является ключевым элементом для полноценного развития речи у детей, без которого переход к школьному образованию и дальнейшее освоение языка может быть затруднено. При этом у детей с нарушениями в развитии речи, кроме трудностей с элементами речевой структуры, также наблюдается уменьшение способности сосредоточиваться, ограниченная вербальная память и проблемы с запоминанием. В методах обучения использование визуальных средств помогает лучше понять абстрактные понятия, такие как звук, слово, предложение и текст, как это подчеркивают Т.В. Ахутина,

Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и Ф.А. Сохин.

В современной практике часто наблюдается разрыв между требованиями к речевому развитию и реальными нуждами детей. Это приводит к ситуации, когда дети, хотя и накапливают словарный запас в процессе обучения, не используют его для взаимодействия с окружающими, то есть «накопленные» речевые навыки не направлены на удовлетворение потребности в общении.

Речевая деятельность, развиваемая в рамках занятий, часто не выполняет свою коммуникативную функцию, не содержит информации, не адресована кому-либо и не имеет мотивации.

Анализ психолого-педагогических исследований и педагогического опыта позволил определить противоречие между необходимостью развития фразовой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи и недостаточным использованием педагогами возможностей зрительной наглядности в данном процессе.

После определения противоречия исследования мы можем определить проблему исследования: каковы возможности зрительной наглядности в развитии фразовой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность развития развернутой фразой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности.

Объект исследования: процесс развития у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи развернутой фразовой речи.

Предмет исследования: развитие развернутой фразой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности.

Гипотеза исследования состоит в том, что развитие развернутой фразой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности возможно, если:

- будут отобраны наглядные пособия, соответствующие уровню развития развернутой фразовой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- будет проведена поэтапная работа по развитию развернутой фразой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности;
- будет организована совместная работа педагога, педагога-дефектолога и родителей по развитию развернутой фразой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

В соответствии с целью и гипотезой поставлены задачи исследования:

- исследование теоретических и методических принципов, лежащих в основе процесса развития фразовой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности;
- изучить и выявить уровень развития у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи, способность к формированию и использованию фразовой речи.
- обосновать и апробировать содержание работы по развитию развернутой фразовой речи у детей 6-7 с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности и определить ее результативность.

Теоретико-методологическую основу исследования составили положения:

- о роли речи в психическом развитии ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия);
- об особенностях развития фразовой речи у детей дошкольного возраста (А.Г. Арушанова, О.А. Бизинова, А.Н. Гвоздев, С.Н. Карпова, О.С. Ушакова);
- об особенностях развития речи детей с тяжелыми нарушениями речи (Р.Е. Левина, Н.В. Нищева, Т.Б. Филичева);

– о зрительной наглядности в развитии речи детей дошкольного возраста (В.И. Евдокимов, Л.В. Занков, Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, П.П. Блонский).

Для достижения поставленных задач и подтверждения выдвинутой гипотезы применялись следующие методы исследования:

- теоретические (сравнительный и сопоставительный анализы литературы по проблеме исследования; интерпретация, обобщение практического опыта, системный анализ);
- эмпирические (беседы с педагогами, наблюдение, диагностические задания; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты);
- методы обработки результатов (количественный и качественный анализы полученных данных).

Научная новизна исследования заключается в том, что разработано содержание работы по развитию фразовой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи с использованием возможностей зрительной наглядности.

Теоретическая значимость: раскрыты особенности развития развернутой фразовой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанное содержание работы по развитию фразовой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи с использованием зрительной наглядности может быть использовано педагогами-дефектологами и воспитателями дошкольных образовательных организаций, работающих в группах компенсирующей направленности.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, содержит 2 рисунка, 12 таблиц, списка используемой литературы (34 источника) и 3 приложения. Основной текст работы изложен на 59 страницах.

Глава 1 Теоретические основы развития фразой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности

1.1 Проблема развития развернутой фразовой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в психолого-педагогических исследованиях

Исследование фразы предполагает детальный анализ ее грамматической структуры, семантической завершенности и интонационной выразительности. Эти аспекты неразрывно связаны с концепцией предложения, как она была разработана А.С. Герасимовой. В соответствии с определениями, предложением признается конструкция с предикативной функцией, которая была предметом изучения в рамках лингвистической науки. Предложение характеризуется способностью отражать объективную реальность, что является одним из его фундаментальных свойств.

«В основе исследования лежит идея о фразе как основной единице языкового взаимодействия, что открывает новые возможности для глубокого анализа речевых конструкций. Подход, который рассматривает фразеологию через призму структуры предложений, находит отражение в работах многих исследователей такие как А.Ю. Чистобаева, Е.А. Шкатова, Н.К. Одинокова, А.Ю. Чистобаева занимается анализом влияния дошкольного возраста на развитие коммуникативных навыков. Е.А. Шкатова фокусируется на изучении процесса преобразования пространственных ощущений в языковые формы, что критически важно для укрепления языковых способностей, в то время как Н.К. Одинокова уделяет особое внимание структуре предложения в контексте начального школьного образования» [9].

«Л.В. Ковригина проводит исследование грамматической структуры, рассматривая ее как фундаментальный компонент фразы и предложения, и подчеркивает её важность для понимания механизмов дисфункций в

фразовой речи у детей с отклонениями в развитии. В рамках серии научных публикаций, посвященных проблематике фразовой речи и её структурной организации, автор анализирует стратегии реабилитации и осмысления функций фразовой речи в контексте разнообразных нарушений, демонстрируя обширный спектр методологических подходов, способствующих всестороннему изучению данного аспекта коммуникативной деятельности» [9].

В рамках научного исследования, проведенного Ф.А. Сохиным, И.Н. Гореловым и А.М. Шахнаровичем, было выявлено, что основополагающим фактором в процессе речевого развития детей дошкольного возраста является освоение ими навыка конструирования фраз. В ходе анализа педагогических методик, направленных на коррекцию речи у детей с выраженными речевыми расстройствами, было установлено, что интеграция визуальных методов с использованием символических представлений, графических изображений и элементов замещения способствует значительному повышению эффективности образовательного процесса. Применение данных методов способствует предотвращению быстрого утомления у детей с нарушениями речи, поддерживает их заинтересованность в учебной деятельности и стимулирует развитие визуальных, моторных и ассоциативных способностей, что, в свою очередь, облегчает процесс освоения и закрепления новых знаний.

На начальном этапе развития формирование фраз у детей является отражением их когнитивных возможностей и степени интеграции в социальную и физическую среду. С течением времени, фразеологическая речь претерпевает трансформацию, становясь инструментом для конструирования более сложных языковых структур. Это явление было зафиксировано в ходе исследований, посвященных процессу усвоения грамматических конструкций в родном языке.

Фразовая речь представляет собой важнейший элемент в структуре выразительного мышления и коммуникативных навыков, играя ключевую

роль в организации и структурировании мыслей. В контексте данной проблематики любые ограничения в использовании структур, предназначенных для систематизации когнитивных процессов, могут привести к деформации основ речевого взаимодействия. А.Н. Леонтьев акцентирует внимание на значимости освоения фразовой речи в образовательном процессе, подчеркивая её роль в формировании у детей навыков адекватного и литературного выражения мыслей, что, в свою очередь, способствует корректировке языковой экспрессии в различных коммуникативных контекстах.

Современные научные открытия утверждают, что развитие у детей способности к связному монологическому выражению идей происходит на основе диалогической речи, которая служит основой для формирования как диалогической, так и монологической речи. Другими словами, освоение фразовой речи, происходящее через процесс усвоения лексики, играет ключевую роль в восприятии и понимании детьми структуры и значения мыслительных выражений на данном этапе их развития.

Исследование в данной области подчеркивает важность роли взрослых в развитии речи у детей. Их ежедневные взаимодействия, общение и образовательные усилия оказывают влияние на развитие речевых навыков детей с момента их рождения. «Важно тщательно изучить как семантическое, так и фонетическое развитие речи у детей, что было рассмотрено в трудах ученых, включая В.В. Гербову, Э.П. Короткову и Г.М. Лямину, а также Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Эти исследования демонстрируют, что перед тем, как дети овладеют фразовой речью, им предстоит преодолеть ряд трудностей, связанных с созданием грамматической структуры высказываний и с последовательностью и организацией событий в их рассказах» [2].

«Термин «фраза», происходящий от греческого слова «φράσις» (phrasis), что переводится как «выражение», в лингвистической науке определяется как минимальная коммуникативная единица речи, которая по

своему функциональному значению сопоставима с предложением» [9]. Фраза представляет собой синтаксически и фонетически интегрированную структуру, обладающую полной синтаксической организованностью, семантической завершённостью и интонационной целостностью. Границы фразы в речевом потоке определяются паузами, а также характерными интонационными паттернами, которые сигнализируют о её завершении. Фраза и ее составляющие элементы задают границы и смысловую целостность высказывания.

«Исследования, проведенные учеными, такими как В.К. Воробьева, В.П. Глухов и Н.С. Жукова, среди прочих, выявили разнообразные нарушения в построении фразовых структур у детей с такими нарушениями, как тактильно-невриллический расстройство. Эти работы призывают к серьезному взгляду на вопросы развития речи и трудности, с которыми сталкиваются дети в дошкольном возрасте, а также привлекают внимание к процессам, которые влияют на успешность формирования коммуникативных умений у детей» [6]. В ходе развития речевых компетенций у детей наблюдается формирование способности к использованию сложных синтаксических конструкций и расширенному лексикону, что достигается к возрасту приблизительно пяти лет.

«В то время как такие исследователи, как К. Гольдштейн и Х. Хэд, выступали за альтернативное мнение, утверждая, что не существует прямых связей между двумя областями, ведь в обоих случаях ключевой фактор – это нарушение интегративной функции мозга» [7]. В то же время, другая научная школа, во главе с А. Пиком, Ф. Лотмаром и Г.Я. Трошиным, придерживалась мнения о ведущем влиянии лингвистических нарушений на когнитивные нарушения второго порядка. До начала нового тысячелетия логопедический дискурс доминировал в изучении детей с задержкой речевого развития. Однако с приходом 2000-х годов началась новаторская эпоха, которая сместила фокус на психологическую сферу, где ключевым направлением стала оценка жизненного пути человека.

В логопедии и психолингвистики проблематика развития устной речи представляет собой комплексное явление, охватывающее различные аспекты речевой функции. К основным проблемам относятся артикуляционная нечеткость, ограниченность лексического запаса и сложности в применении грамматических структур. Эти характеристики в совокупности формируют проявления значительного речевого отставания у детей.

В рамках российской научной практики была разработана система классификации речевых нарушений, которая делит их на три уровня. Первый уровень характеризуется полной отсутствием коммуникативной способности у ребенка в возрасте 4-5 лет, при этом его словарный запас ограничивается преимущественно звукоподражательными элементами и сопровождается жестами. На втором уровне у ребенка отмечается начало вербального выражения, однако оно носит искаженный характер, а произношение существенно отстает от возрастных нормативов. Третий уровень предполагает способность ребенка к построению фраз, но несмотря на это, он продолжает сталкиваться с трудностями в коммуникативном процессе, обусловленными недостатками в фонетической и грамматической обработке языка.

Речевые трудности у детей, страдающих от нарушения речи, обусловленных фонетическими, лексическими и грамматическими недостатками, могут привести к сужению когнитивных процессов. Отсутствие полноценной звуковой речи и лексического запаса, а также недостатки в грамматической организации высказываний ограничивают возможности ребенка в области чтения, письма и вербальной коммуникации. Эти факторы создают значительные барьеры для усвоения знаний в учебной деятельности несмотря на то, что общий уровень интеллектуального развития может оставаться в пределах нормы.

Особенности внимания у таких детей заключаются в неустойчивости и сложностях в активизации, переключении и распределении внимания. Из-за недоразвитости речи и её компонентов возникают дополнительные

симптомы задержки интеллектуального развития. В рамках когнитивного развития у детей с речевыми нарушениями наблюдается уменьшение концентрации внимания, легкое забывание полученной информации, особенно если она является текстовой, и снижение активности во время воспроизведения последовательности событий или текстового сюжета.

«Многие дети с речевыми проблемами также испытывают неуверенность и недостаточное развитие моторных навыков. Они могут демонстрировать импульсивность в движениях, которые кажутся беспорядочными. Эти дети склонны к быстрой утомляемости, демонстрируют сниженную работоспособность, и процесс вхождения в рабочий режим может быть замедленным» [12].

В контексте педагогики, направленной на коррекцию речевых нарушений у детей, специалисты сталкиваются с длительным и многоступенчатым процессом, требующим высокой квалификации и терпения. Данный процесс включает в себя последовательное овладение языковыми структурами. На первичном уровне коррекции акцент делается на освоение грамматических категорий глаголов и существительных, что позволяет детям начать формировать элементарные двухсловные фразы. «По мере продвижения в обучении, объем и сложность языковых конструкций, используемых детьми, увеличивается: они начинают формировать более комплексные высказывания, осваивают систему падежей существительных, знакомятся с функциями прилагательных и начинают применять простые предлоги» [11].

«Следующий этап развития сложных связей между словами предполагает создание более сложных фраз. Впоследствии дети с серьезными нарушениями речи начинают осваивать повествовательную речь, рассказывая уже знакомые истории и народные сказки. На заключительном этапе их повествования трансформируются в оригинальное творчество, где ребенок не только пересказывает, но и создаёт собственные сказки и истории» [4].

«Для детей дошкольного возраста критически важно выявить все слабые стороны их речевых способностей, поскольку безусловно, полноценная речь является фундаментом их интеллектуального и социального развития. Родители обязаны осознавать эту значимость и прилагать усилия для развития речи своих детей. Недопонимание, недостаточно развитая фонематическая система языка становятся основными препятствиями на пути к грамотному овладению чтением и письмом, что делает внимание к детской речи особенно важным» [10].

«Серьезные проблемы с речью не только усложняют освоение окружающего мира и формирование уникального стиля мышления, но и оказывают значительное влияние на личностное развитие и эмоционально-волевую сферу. Эти нарушения также оказывают влияние на межличностные отношения. Задержка или некорректная коррекция таких нарушений может отразиться на самооценке человека и его возможности вести полноценное общение. Однако длительная работа над саморазвитием способствует улучшению чувства языка и освоению речевых навыков, что в свою очередь способствует самостоятельному развитию и обогащению речи» [8].

«Воспитательный вклад в развитие речевых умений у детей имеет ключевое значение для их коммуникативного развития. Одним из основных элементов такого вмешательства является стимулирование активности в общении с другими детьми и развитие их креативных способностей. Образовательный процесс должен направляться на поощрение корректного использования языка, расширение словарного запаса, построение сложных предложений и развитие навыка четкого и ясного выражения своих мыслей. Для достижения этих целей важно обучать детей ведению диалогов, умению задавать вопросы и давать на них ответы, а также умению описывать разнообразные объекты и ситуации» [29].

«Особое внимание в педагогике уделяется развитию фразовой речи у детей. Интересное исследование И.А. Чистяковой подтверждает, что пошаговое обучение в этой области оказывает положительный эффект. Она

выделяет пять ключевых этапов, которые способствуют развитию фразовой речи у детей» [5].

«Л.Н. Ефименкова, в свою очередь, описывает три основные этапа в обучении детей фразеологии. Каждый из них включает в себя уникальные методики, направленные на расширение словарного запаса, стимулирование активности речевых навыков и улучшение грамматических структур у дошкольников» [8].

«На первом этапе основное внимание уделяется развитию коммуникативной активности, что является основой для формирования как пассивного, так и активного словаря. Это дает возможность детям понимать и воспроизводить фразы, а также закрепляет базовые принципы создания предложений и их использование в диалогах» [6].

«В рамках данной программы дети учатся основам синтаксиса: они изучают правила составления предложений, их грамматическую структуру и интонационные особенности, а также учатся использовать слова в рамках одной темы, постепенно усложняя словарный запас. Уже усвоенные выражения дети начинают использовать в более логичных и детализированных рассказах» [6].

«В третьей стадии обучения дети переходят от основ к более сложным элементам языка, которые связаны с разнообразием синтаксических конструкций, начиная с простых и заканчивая сложными. Здесь вводятся такие конструкции, как дополнение, определение и обстоятельства, используя различные падежи, что способствует созданию полноценного предложения. Учитель должен выбирать методики, которые будут стимулировать детей к активному участию в диалогах и речи, тем самым помогая избежать возникновения негативных эмоций, связанных с речевыми трудностями» [6].

«Процесс обучения детей навыкам формирования фразовых конструкций организован в соответствии с пятиступенчатой методологией, которая предполагает использование игровых форм и инновационных

педагогических подходов. На начальной стадии обучения акцентируется внимание на развитии навыков восприятия речи и стимуляции артикуляции однословных высказываний. Вторая стадия направлена на освоение детьми конструкции двусловных предложений, в частности с применением объектов в винительном падеже и глаголов в повелительном наклонении. Третий этап обучения сосредоточен на формировании умений согласования субъектов и предикатов в формах простого настоящего времени, что служит фундаментом для понимания структуры двусловного простого предложения. Четвертая стадия включает тренировку в использовании предложений, содержащих от трех до пяти слов. Завершающий пятый этап нацелен на совершенствование умений конструирования сложных фраз, в том числе сложносочиненных и сложноподчиненных структур» [23].

«Педагог должен направлять усилия на то, чтобы учащиеся научились самостоятельно выявлять и исправлять ошибки в своем изложении. Задача взрослого – побуждать к самостоятельной коррекции и выбирать методы общения, которые способствуют развитию независимости и речи у детей, а также помогают преодолевать негативные эмоции, связанные с речевыми нарушениями» [7].

1.2 Зрительная наглядность как средство развития фразой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

В соответствии с исследованиями М.Р. Львова, лингвистическая среда, характеризующаяся наличием обильного количества образцов речи, а также активное вовлечение ребенка в процесс коммуникации, представляют собой фундаментальные элементы, способствующие развитию языковых навыков. «Эмоциональная передача содержания литературных произведений, умение формировать предложения и составлять рассказы на основе предоставленных образцов, а также освоение правильного произношения и интонации лежат в основе так называемого «моделирующего» метода обучения» [32]. Данный

подход предполагает целенаправленный анализ и систематизацию языкового материала, что принципиально отличается от методики механического запоминания.

В исследовании А.М. Бородича подчеркивается, что имитация играет центральную роль в процессе овладения такими жанрами письменной речи, как описание и аргументация. Тем не менее, специалисты в области развития речи отмечают, что простое репродуктивное копирование образцов не является достаточным условием для полноценного усвоения языковых навыков. Они акцентируют внимание на необходимости стимулирования познавательной активности у детей и поощрения их к активному умственному взаимодействию с материалом. Достижение этих целей возможно через применение проблемного подхода в обучении, который способствует развитию у детей стремления к глубокому осмыслению изучаемого и самостоятельному поиску путей решения поставленных задач. Интеграция детей в процесс языкового обучения предполагает синтез разнообразных методов познания, реализуемых в контексте различных видов деятельности, включая логические задачи, экспериментальные исследования и игровые дидактические упражнения.

Визуальные пособия служат неоспоримым методом в процессе образования детей, столкнувшихся с трудностями в изучении. Они открывают перед детьми новые горизонты понимания и ассимиляции общих знаний о природе, которые находятся под влиянием законов и взаимосвязей. Становится очевидно, что значение визуальных средств усиливается в сферах детского воображения, которые выходят за пределы учебных программ.

В исследовании Л.М. Фридмана подчеркивается, что когнитивное влияние и эффективность визуальных инструментов усиливаются при условии активного участия обучающихся в процессе их конструирования. Такой подход способствует укреплению ассоциативных связей с предметом изучения в долгосрочной перспективе. Визуальные модели, созданные в сотрудничестве с учащимися, приобретают значимость, поскольку они

отражают ключевые атрибуты и взаимосвязи, выявленные самими обучающимися. Это ведет к более осознанному и глубокому познанию реальности.

На последующем этапе образовательного процесса осуществляется интеграция визуальных дидактических материалов в контекст погружения в мир фольклора. Изначально дети занимаются размещением фигурок, олицетворяющих персонажей, после чего переходят к работе с контурными изображениями. В процессе обучения модели, изготовленные самими детьми, начинают выполнять функцию ориентиров для их повествовательной деятельности, наглядно иллюстрируя сюжетные линии.

«Каждое слово или фраза сопровождаются графическим изображением, что облегчает процесс запоминания и последующего воспроизведения. Данный методологический подход начинается с определения ключевых действий и их визуализации, что служит основой для формирования простых синтаксических конструкций и стимулирования вербальной активности. Исследования подтверждают положительное влияние визуальных средств на когнитивное развитие и образовательный процесс детей» [33].

«Визуальная наглядность в образовательном процессе традиционно связывается с восприятием детей через зрение и является основополагающим элементом в их познании материала. В энциклопедическом труде Лопатина наглядность описывается как способность научных знаний быть воспринятыми через чувства. Изображения, такие как диаграммы, таблицы и графики, позволяют увидеть и понять ключевые характеристики и взаимосвязи между объектами» [34].

«Педагогический принцип, который возник в работах Я.А. Коменского, подчеркивает важность включения чувственного восприятия в учебный процесс. Согласно этому правилу, учебный материал должен быть таким, чтобы предметы были видены, звуки – слышны, запахи – уловимы обонянием, вкусы – ощутимы на языке, а материалы, доступные для осязания, должны быть непосредственно осязаемыми» [24].

«Педагогические приемы наиболее эффективны, когда они позволяют детям легко визуализировать изучаемые концепции. Такие методы включают в себя три основных направления: вербальное, визуальное и практическое. Известные педагоги, такие как В.Ф. Шаталов с его разработанными «опорными сигналами» и «опорными конспектами», внесли заметный вклад в совершенствование визуальных подходов в образовании» [25].

«В своих исследованиях И.Ф. Харламов утверждает, что оптимальное усвоение знаний достигается через прямое взаимодействие учащихся с окружающей их средой, что подчеркивает неизменную актуальность визуального обучения как метода образовательного процесса» [9].

«Процесс образовательной деятельности опирается на применение визуальных средств, которые выполняют функцию представления и иллюстрации разнообразных аспектов окружающего мира. Визуальные средства подразделяются на несколько категорий: природные образцы, используемые в образовательных целях; микроскопические препараты, предназначенные для детального анализа при использовании микроскопа; плоские изображения, способствующие визуализации объектов; а также объемные модели, демонстрирующие пространственные характеристики предметов. В дополнение к этому, в образовательном процессе применяются символические инструменты, такие как схемы и диаграммы, которые облегчают понимание абстрактных понятий и концепций» [21].

В арсенале педагогических средств, предназначенных для визуализации учебного материала, присутствует широкий спектр инструментов, начиная от непосредственного восприятия объектов в реальной среде и заканчивая графическими и символическими репрезентациями данных. К таковым относятся иллюстрации и схемы, которые способствуют усвоению знаний и повышают эффективность образовательного процесса.

В контексте развития языковых навыков у детей дошкольного возраста педагоги активно интегрируют элементы изобразительного искусства в образовательную практику. Исследования показывают, что в процессе

формирования речевых функций у детей, изобразительная деятельность, в частности рисование, играет важную роль, оказывая существенное влияние на развитие лингвистических компетенций. Специалисты отмечают прямую корреляцию между развитием графических и вербальных навыков, поскольку визуальное искусство часто выступает в качестве альтернативного канала для артикуляции мыслей.

В своих исследованиях Л.С. Выготский выделяет детское творчество как специфическую форму графической репрезентации, предшествующую возникновению письменного языка. Он утверждает, что символические изображения, создаваемые детьми на бумажной поверхности, представляют собой прямое отображение объектов и действий. Синергия между графическим и вербальным средствами выражения обогащает процесс самовыражения ребёнка, Facilitating его взаимодействие с окружающей средой.

В.К. Воробьева разработала уникальную методику, направленную на поэтапное формирование у детей с затруднениями в речи способности к построению логичной речи. Эта методика начинается с изучения примеров речевой структуры и постепенно усложняется, чтобы в итоге ребенок мог самостоятельно создавать рассказы. В процессе обучения активно используются картинки и диаграммы, которые дают возможность без предварительного планирования сочинять истории.

Эксперты в сфере психологии и педагогики считают, что использование визуальных средств для обучения детей дошкольного возраста имеет ключевой эффект – они упрощают процесс освоения навыков рассказывания. Такие визуальные подсказки выступают в роли пошагового руководства, которое помогает детям строить упорядоченные рассказы, а также учит их структурированию основных элементов сюжета.

Применение визуальных средств обучения в коррекционной педагогике для детей с нарушениями речевого развития оказывает значительное влияние на эффективность образовательного процесса. Визуализация

образовательного материала способствует активации познавательной деятельности детей, стимулируя их интерес к обозначению разнообразных объектов и явлений. Визуальные стимулы ускоряют процесс ассимиляции знаний, способствуют формированию и укреплению памяти, а также обучают детей выделять ключевые элементы и структурировать информацию.

Интеграция визуальных материалов в образовательный процесс позволяет педагогам целенаправленно воздействовать на развитие языковых навыков у детей с речевыми нарушениями. Данный методический подход способствует расширению активного словарного запаса детей, укреплению навыков словообразования и улучшению владения разнообразными словесными конструкциями, что, в свою очередь, облегчает процесс описания объектов и формирования повествовательных текстов.

В контексте дошкольного образования особое значение приобретает использование сериационных рядов как инструмента для демонстрации дифференциации размеров и длины через последовательные группы геометрических фигур. Примером такого подхода может служить анализ литературного произведения "Репка", где сериационный ряд применяется для иллюстрации повторяющихся и прогрессирующих последовательностей событий.

Моделирование двигательной активности представляет собой методику визуализации ключевых этапов сказочного нарратива, используя дифференцированные цветовые круги. Данная методика демонстрирует особую эффективность при работе с сюжетами, в которых главными действующими лицами выступают животные.

Это способствует классификации грамматических категорий у детей. Визуальная доступность подобных моделей облегчает осознанное усвоение лингвистических элементов, что, в свою очередь, вносит вклад в практическое развитие морфологической компетенции.

В ходе научных исследований было выявлено, что коммуникативные взаимодействия с детьми ТНР функции, часто характеризуются дефицитом

полноты, прерывистостью и отсутствием связной логической структуры. Это обстоятельство акцентирует необходимость внедрения специализированных методик в процесс обучения данных категорий учащихся.

На начальных этапах образовательного процесса акцент делается на использовании методических приемов, направленных на выделение и фиксацию внимания на ключевых атрибутах предметов или явлений. В последующем происходит переход к обучению детей навыкам детализированного описания объектов с применением разнообразных вспомогательных средств. На следующих этапах дети осваивают компетенции по логической структуризации своих высказываний, что в конечном итоге позволяет им описывать объекты без необходимости в визуальных опорах. Таким образом, коррекционно-развивающее образование способствует формированию устойчивости и логичности речевых конструкций, сначала в устной форме, а затем и в форме внутренней речи.

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по развитию развития фразой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности

2.1 Выявление уровня развития развернутой фразовой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в психолого-педагогических исследованиях

Исследование было проведено на базе структурного подразделения детского сада № 17 «ГБОУ СОШ № 10 г. Сызрани». В рамках эксперимента были задействованы 12 детей, обучающихся в группе компенсирующего вида. Список детей представлен в Приложении А. Программа эксперимента включала в себя этапы установления начального состояния, активного обучения и последующего контроля.

В рамках экспериментального исследования перед нами стоит цель оценить уровень развития у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи, способности к использованию сложных предложений.

«Для оценки уровня развития речевого навыка у шестилетних детей с ТНР были установлены следующие критерии:

- степень освоения речевых коммуникативных умений в рамках неформального диалога;
- степень последовательности и связности речевой деятельности ребенка;
- объем активно используемого ребенком словарного запаса;
- способность формировать полноценное высказывание на уровне фразы, основанное на изображении на картинке;
- способность построить описательный рассказ;
- способность определять и передавать лексико-смысловые связи между объектами, представленными в виде законченной фразы» [37].

«При формировании критериев для диагностических методик мы опирались на научные работы известных авторов В.М. Акименко, М.М. Алексееву, В.П. Глухова, Т.И. Гризик, Е.А. Стребелеву, Л.Е. Тимощук, В.И. Яшину» [37].

«В ходе работы мы выбрали диагностические методики, которые представлены в таблице 1 и предназначены для определения заявленных показателей» [37].

Таблица 1 – Диагностическая карта

Показатель	Диагностическое задание
«– умение использовать речевую коммуникацию в условиях спонтанного взаимодействия» [14].	«Диагностическая методика 1. «Наблюдение за свободным общением детей в группе сверстников» (автор В.И. Яшина)» [14]
«– умение составлять связное речевое выражение» [14].	«Диагностическая методика 2. «Субтест «Расскажи»» (автор Е.А. Стребелева)» [14]
«– умение использовать активный словарь в речи» [14].	«Диагностическая методика 3. «Уровень активного словаря дошкольника» (автор В.М. Акименко)» [14]
«– умение составлять предложение по трем картинкам» [14].	Диагностическая методика 4. «Умение составлять предложения по трем картинкам» [14]
«– умение составлять описательный рассказ» [14].	«Диагностическая методика 5. ««Составление рассказа из личного опыта»» [14]

«Диагностическая методика 1. «Наблюдение за свободным общением детей в группе сверстников» автор В.И. Яшина

«Цель: определить степень освоения речевой коммуникации у детей в условиях спонтанного взаимодействия» [14].

«Материалы и оборудование: формуляр для записи особенностей поведения детей в моменты их спонтанного общения, карандаш» [14].

«Содержание: педагог проводит наблюдение за процессом общения детей в группе во время игр, прогулок и коллективной работы в рамках непрерывного обучения, фиксируя отмеченные черты. В ходе наблюдения особое внимание уделяется стилю общения, инициативности, способности

начинать и поддерживать диалог, а также ясности выражения мыслей. После завершения активной фазы наблюдения за коммуникативными процессами у детей педагог вычисляет баллы (суммируя оценки за выявленные черты общения) и определяет конечную оценку, на основе которой делает вывод о уровне владения речевыми коммуникативными навыками у детей в условиях спонтанного общения» [14].

Критерии и оценка результатов:

Высокий уровень – 3 балла – во время беседы дети демонстрируют активность, умеют слушать, понимать собеседника, легко находят общий язык с одноклассниками в процессе совместной работы и игр, отвечают на вопросы, способны задавать собственные, аргументированно высказывают свои мысли и идеи, обладают навыками применения правил речевого этикета.

«Средний уровень – 2 балла – дети способны слушать и понимать разговор, стараются поддерживать диалог, хотя не часто иницируют его сами, знакомы с правилами речевого этикета и их соблюдают, предпочитают использовать простые короткие фразы в ответах и вопросах.

Низкий уровень – 1 балл – дети проявляют мало интереса к общению, часто ограничиваются односложными ответами или жестами, не обладают последовательностью в выражении своих мыслей, редко применяют правила речевого этикета, склонны к отвлечению.

После завершения наблюдения ребенок получает оценку по уровню владения умениями речевой коммуникации в условиях свободного общения» [14].

Количественные результаты по диагностической методике 1 представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные результаты по диагностической методике 1

Кол-во детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
12	8	4	–
100%	67%	33%	–

Из анализируемых данных становится очевидным, что у детей не было обнаружено высокого уровня в области речевого общения в условиях спонтанного взаимодействия. У четверых детей был зафиксирован средний уровень, в то время как у восьми детей наблюдалась тенденция к низкому уровню владения этим навыком.

У восьми детей наблюдалось недостаточное владение навыками общения: Илья Д., Даша Б., Андрей К., Артем М., Костя Д., Даша М., Ксения П., Тимофей Р. Эти дети проявляли небольшой интерес к диалогу, редко инициировали его, и у некоторых было заметно беспокойство перед общением. Костя Д. предпочитал жесты и короткие ответы, и его слова не всегда были понятны, он не стремился повторить свой смысл и часто переключался на игру. У детей с затруднениями в речи общение сильно зависит от личных характеристик. Так, Артем М. и Даша М. предпочитают играть в одиночку, не вступая в контакт со сверстниками. У Артема М. из-за серьезных речевых проблем речь нечеткая, что порой приводит к непониманию и вызывает агрессию. Воспитатель отмечает, что это приводит к частым ссорам в группе, из-за которых Артем часто вынужден играть в одиночку.

Средний уровень развития был выявлен у четырех участников – Яна К., Милана Р., Ася М., Андрея С. Эти дети активно участвовали в общении, давая краткие ответы на вопросы, но не проявляли особой активности в поддержании диалога и редко инициировали его со сверстниками. Тем не менее, они не проявляли равнодушия к сверстникам, если те к ним обращались с вопросами или предложениями. Милана Р. и Ася М. были замечены в игре вместе, где они вели разговор из коротких фраз, которые не всегда имели логическую связь (например, «куклы спят», «давай играть в магазин»).

Высокий уровень был не выявлен.

Диагностическая методика 2. «Субтест «Расскажи»» автор Е.А. Стребелева

Цель: определить степень логичности и связности речевого выражения у детей.

«Материалы и оборудование: четыре картинки, повествующие о событиях утреннего ритуала мальчика (каждая картинка представляет собой знакомые ребенку ежедневные сцены), лист для записи ответов ребенка в процессе создания повествования, карандаш» [14].

Содержание: данное исследование осуществляется в двух этапах. На первом этапе перед ребенком размещаются четыре картинки, изображающие утренний ритуал мальчика. После того как ребенок внимательно рассмотрит их, ему предстоит разложить картинки в хронологическом порядке: сначала какие действия, затем какие, и как завершается утренняя процедура. «На втором этапе, независимо от правильности последовательности картинок, ребенку предлагается понять суть происходящего на картинках и составить повествование, используя эти изображения. При написании рассказа ребенок должен включить в него всю структуру повествования: вступление, основной эпизод и финал. После этого оценивается связность и логичность рассказа, созданного ребенком на основе предоставленных картинок» [14].

«Критерии и оценка результатов:

При оценке в три балла демонстрируется высокий уровень понимания: дети с энтузиазмом принимают за задание, ясно понимают его суть и не нуждаются в дополнительных пояснениях. Они самостоятельно упорядочивают сюжетные картинки в корректном хронологическом порядке и на их основе создают повествование, точно отражающее сюжет, где все элементы хорошо согласованы. В процессе работы дети показывают заинтересованность и стремление к успешному завершению.

Два балла указывают на средний уровень понимания: ребенок соглашается на выполнение задания, понимает его суть, но иногда нуждается в небольшой поддержке взрослого для правильной организации сюжетных картинок. Создаваемый рассказ уступает по связности основным элементам, используются преимущественно простые фразы, что затрудняет понимание.

Один балл свидетельствует о низком уровне понимания: дети не проявляют интереса к заданию, их внимание не сконцентрировано, они не соблюдают последовательность в раскладке картинок и не формируют связное повествование. Они используют отдельные слова для описания изображений, не проявляя заинтересованности в итоге.

Исходя из ранее описанных результатов, после того как ребенок завершит задание, ему будет присвоена определенная степень связности речи» [14].

Количественные данные, полученные в ходе второй диагностической методики, представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные результаты по диагностической методике 2

Кол-во детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
12	9	3	–
100%	75%	25%	–

«Анализ полученных результатов показало, что ни у одного из детей не был зафиксирован высокий уровень, у трех детей был выявлен средний уровень, а у девяти детей был выявлен низкий уровень» [31].

У большинства участников замечен недостаточный уровень развития. «Три ребенка с заниженным уровнем – Даша Б., Андрей К. и Костя Д. – столкнулись с затруднениями в процессе выполнения задания. Им было трудно сосредоточить внимание и разобраться в инструкции. Они попытались расположить картинки, однако не проявили желания складывать из них рассказ. Другие дети описывали изображения в общих словах, не углубляясь в детали. Так, Илья Д. ограничился утверждением, что на рисунке изображен мальчик, не указав на его действия. Артем М. использовал жесты, чтобы указать на последовательность изображений, однако совершил несколько ошибок. Артем не проявил особого интереса к заданию и не стремился к достижению результата, не был расстроен неудачей и быстро переключился на игру» [37].

«У участников Миланы Р., Аси М. и Андрея С. был зафиксирован средний уровень развития навыков связной речи. Учащиеся проявили активность и желание к успеху в выполнении задания, не требовалось дополнительных пояснений, они успешно расположили картинки в нужном порядке. Однако при создании рассказа они столкнулись с трудностями, ограничиваясь простыми описаниями, такими как «мальчик проснулся», «мальчик сел на стул», «завтрак». Ася М. успешно упорядочила все иллюстрации, но в ходе создания рассказа она пропустила одну сцену (проснувшийся мальчик одевается и ест за завтраком). После второго рассмотрения картинок Ася утверждала, что все назвала верно, просто она не любит мыть зубы, и поэтому мальчик пошел есть, а затем мама позвала его умываться. Милана Р. смогла составить рассказ лишь с подсказкой педагога, задающего наводящие вопросы (Кто на картинке?; Что он делает?; Какое время дня на рисунках?). После этого Милана смогла сформировать несколько предложений и рассказала, что мальчик просыпается утром, надевает одежду, мыться и идет есть кашу с чаем» [14].

«Диагностическая методика 3. «Уровень активного словаря дошкольника» автор В.М. Акименко

Цель: определить объем активного словарного запаса ребенка.

Материалы и оборудование: контрольная карточка с вопросами, разделенными по категориям: существительные (одежда, посуда, животные, овощи, мебель), глаголы, прилагательные и общие термины, а также отдельный лист для записи ответов ребенка на вопросы каждой из категорий.

Содержание: ребенку предлагают ответить на вопросы, связанные с различными группами существительных, выбрать общий термин для каждой группы и описать действия, которые можно совершить с этими предметами (например, с посудой: собрать, купить, принести). Кроме того, ребенку необходимо описать каждый из предметов, используя прилагательные. В ходе тестирования оценивается уровень владения активным словарным запасом

ребенка, а также внимание уделяется правильности произношения слов, отсутствию ошибок в произношении и структуре слов» [14].

«Критерии и оценка результатов:

Высокий уровень – 3 балла – у ребенка словарный запас обширен и включает разнообразные существительные, он без труда идентифицирует и описывает объекты из мира животных и растений, умеет ассоциировать действия с соответствующими категориями, точно использует обобщающие термины (например, в понятие «одежда» входят вещи, как майка, так и рубашка), дает корректные ответы на вопросы, и в его речи отсутствуют ошибки произношения.

Средний уровень – 2 балла – словарный запас ребенка охватывает не все категории существительных, и он не всегда может назвать все слова, относящиеся к определенной группе (например, в категории «мебель» он может вспомнить только 1-2 предмета), с трудом ассоциирует действия с представленными группами предметов, медленно понимает и называет запрашиваемые слова, и в его речи проявляются незначительные ошибки произношения» [14].

«Низкий уровень – 1 балл – у ребенка отсутствует желание активно участвовать в задании, он часто отвлекается, отвечает на вопросы не всегда или вообще не отвечает, испытывает затруднения при подборе обобщающих слов, его ответы короткие и простые» [14], в его речи проявляются заметные ошибки произношения.

Исходя из ранее описанных результатов, после того как ребенок завершит задание, у него будет определен уровень активного словаря.

Количественные данные, полученные в ходе третьей диагностической методики, представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Количественные результаты по диагностической методике 3

Кол-во детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
12	8	4	–
100%	67%	33%	–

Анализ полученных результатов показало, что ни у одного из детей не был зафиксирован высокий уровень, у трех детей был выявлен средний уровень, а у девяти детей был выявлен низкий уровень.

Илья Д., Даша Б., Андрей К., Артем М., Костя Д., Даша М., Яна К. и Ася М. показали недостаточный запас активного слова в речи. Некоторые из них испытывают проблемы с активной речью, предпочитая вместо этого использовать жесты и не всегда корректно произнося отдельные звуки. «Неспособность к активной речи была заметна у Артема М. и Ильи Д., что не позволило им дать ответы на вопросы. Ася М. указала на несколько объектов, однако потеряла интерес к заданию и начала играть с игрушками поблизости. Андрей К. попытался упорядочить картинки в группы, однако в процессе выбирал их по схожести цветов, объясняя, что ему по вкусу такой подход к распределению» [14].

«Четыре ребенка показали средние результаты в задании, испытывая трудности при выборе общих слов и совершая ошибки, когда категории были похожи по внешнему виду. Они медленно проходили процесс активации слов и размышления о правильном ответе. Милану Р. заметили ошибки в выборе окончаний слов, например, «зеленая платье» и «это все одежды», в то время как Андрей С. совершил ошибку при классификации предметов, определив транспорт как машину, самолет и роликовые коньки» [14].

Диагностическая методика 4. «Умение составлять предложения по трем картинкам» [14]

Цель задания: выявления способностей детей в составлении связного рассказа на основе серии картинок Н. Радлова.

Для исследования использовали серию картинок «Где клубок», разложив картинки перед детьми в правильной последовательности.

Составлению рассказа предшествовала подготовительная работа по разбору содержания каждой картинки.

Оценка результатов выполнения задания:

Высокий уровень (5 баллов) – развернутый характер рассказа, словарный запас соответствует возрасту ребенка;

«Средний уровень (4 балла) – развернутое высказывание характеризуется ограниченностью словарного запаса, наблюдаются единичные случаи аграмматизма;

Низкий уровень (2 балла) – признаки недостаточного уровня в сочетании со стойкими звуковыми заменами, а также смысловой заменой слов» [14].

Количественные данные, полученные в ходе третьей диагностической методики, представлены в таблице 4.

Таблица 5 – Количественные результаты по диагностической методике 4

Кол-во детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
12	12	–	–
100%	100%	–	–

Рассказы, составленные всеми детьми (100%), соответствуют 2 баллам. Наблюдается ограниченность словарного запаса, случаи аграмматизма, отмечаются долгие паузы, забывание слов. Рассказы составлены с нарушением связности повествования.

«Диагностическая методика 5. ««Составление рассказа из личного опыта»» [14]

Цель задания: определить уровень освоения связной и монологической речью при передаче своего личного жизненного опыта.

Детям предлагалось составить рассказ тему «Наша группа» по плану из нескольких вопросов. Дети составляли рассказ по отдельным фрагментам, перед каждым из которых вопрос-задание повторялся.

При выполнении задания отмечались особенности фразовой речи, степень содержательности рассказа, которая обеспечивалась количеством употребляемых информативных элементов (простое название предмета или действия или их развернутое описание).

Для оценки выполнения задания используется оценочный балл, который свидетельствует об уровне выполнения задания:

«Высокий уровень – 5 баллов;

Средний уровень – 4 балла,

Низкий уровень – 2 балла» [14].

Таблица 6 – Количественные результаты по диагностической методике 4

Кол-во детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
12	9	3	–
100%	75%	25%	–

Интерпретация результатов выполнения заданий на составление рассказа из личного опыта выявила у 9 детей (75%) низкий уровень, что соответствует 2 баллам. В рассказах этих детей были отражены все вопросы плана, однако, отдельные моменты представлялись в виде перечисления отдельных действий или объектов, отмечено нарушение связности высказываний.

Средний уровень был выявлен у 3 детей (25%) показал низкий уровень выполненного задания, что соответствует 4 баллам. В рассказе отсутствовал один фрагмент, содержание рассказа характеризуется бедностью словарного запаса, нарушена связность высказываний.

В таблице 7 представлены итоговые результаты проведённого исследования.

Таблица 7 – Количественные результаты уровня развития развернутой фразовой речи детей 6-7 лет

Кол-во детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
12	8	4	–
100%	67%	33%	–

В итоге можно выделить следующие ключевые результаты, отображающие этапы развития развернутой фразовой речи:

У больше половины детей, то есть у 8 детей, был замечен недостаточно развитый уровень сложных выражений. Например, на простой вопрос воспитателя: «Что ты делал летом?» Антон С. ответил коротко: «Играл». А Маша М. лишь улыбнулась и показала пальчиком игрушечную машинку. Эти дети предпочитают невербальные методы общения с одноклассниками, часто дают краткие, односложные ответы на вопросы, а также наблюдаются затруднения в правильном произношении слов.

Изучение показало, что у 4 детей, что составляет 33% от общего числа, был обнаружен уровень развития, который можно охарактеризовать как средний. Дети, демонстрирующие такой уровень, способны общаться с одноклассниками, однако их взаимодействие обычно ограничено по времени. Они могут испытывать трудности при выборе общих слов и предпочитают использовать простые фразы и короткие ответы. Вот пример: когда педагог спросила Матвея П.: «Расскажи, пожалуйста, что интересного было на прогулке?», тот задумался ненадолго и сказал: «Ну... гуляли». Так же они редко прибегают к правилам речевого этикета. Например, забывают поздороваться или сказать спасибо. В их речи можно заметить небольшие нарушения речи.

Результаты констатирующего исследования уровня сформированности развернутой фразовой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности отражены на рисунке 1, Приложении Б.

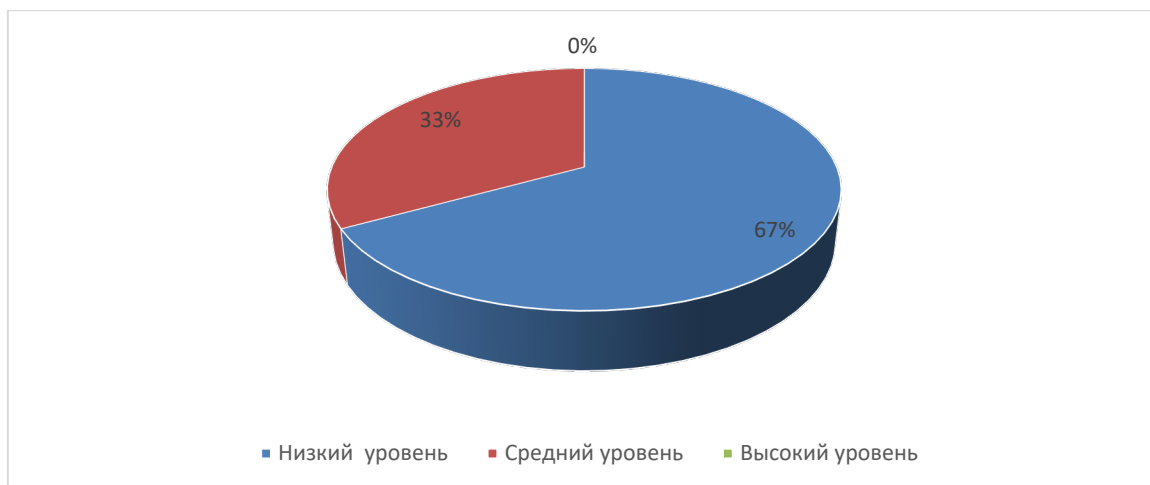


Рисунок 1 – Результаты констатирующего эксперимента

Фразовая речь играет центральную роль в развитии речи у детей, воссоздавая связи и концепции реальности через языковые структуры. «Грамотная речь оказывает значительное воздействие на умственное развитие детей, поощряя логическое мышление и умение организовывать мысли. Вводя детей в игровую среду, где они осваивают правила грамматики и различные категории, они закладывают основы для последующего грамотного использования языка» [1]. Исходя из этого, особо важно начинать формирование навыков грамотного языкового общения у детей с самого раннего возраста.

Следовательно, из вышеизложенного следует, что процесс формирования у детей шестилетнего возраста с серьезными словесными трудностями способности к сложной фразовой речи должен направляться по нескольким ключевым путям: расширение личного словаря ребенка, введение в образовательно-игровой процесс визуальных элементов, укрепление словарного багажа путем углубления знаний о мире вокруг и поэтапное проведение занятий в малых группах. В следующем разделе мы подробнее обсудим состав и методику такой работы, акцентируя внимание на использовании визуальных средств.

2.2 Содержание и организация работы по развитию развернутой фразовой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности

«Формирующий эксперимент был сосредоточен на развитии и улучшения фразовой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности» [4].

На основе тщательного разбора психолого-педагогических и методических работ. В числе использованных авторов были такие специалисты, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьев, Ф.А. Сохин, А.М. Шахнарович, С.Л. Рубинштейн, А.М. Леушина, Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина.

Для тестирования новой образовательной методики были отобраны 12 детей с тяжелыми нарушениями речи. Процесс обучения речи был организован в соответствии с разработанным методом, который включал в себя несколько ключевых этапов: первоначальное определение порядка использования визуальных пособий для стимулирования формирования фраз; разработка серии занятий с особой акцентировкой на зрительные аспекты; и обогащение образовательного процесса специализированными материалами для индивидуальной работы с детьми.

В ходе педагогического взаимодействия между педагогом и детьми были сформулированы фундаментальные принципы, применение наглядных методов, включая демонстрацию и организацию экспериментальной деятельности, использование мультисенсорных подходов, а также учет индивидуальных особенностей каждого ребенка с тяжелыми нарушениями речи.

«В рамках разработанного рабочего плана были выделены четыре основных этапа. Первоначально осуществлялось создание визуальных материалов, направленных на стимуляцию развития многообразия нарративов. Далее переходили к внедрению специально сконструированных

упражнений. Третий этап предполагал знакомство детей с методиками, основанными на принципах зрительной наглядности. Завершающий этап был направлен на стимуляцию и углубление использования детализированной фразовой речи в детском возрасте.

Таким образом, первоочередная задача на начальном этапе формирующего эксперимента заключается в ознакомлении и обучении детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи технике невербального реагирования, а также в стимулировании их способности к формированию сложных высказываний с использованием визуальных материалов. В контексте образовательного процесса визуальные методы представляют собой специфический подход к усвоению знаний» [22].

«На начальном этапе проводимого нами исследования было выявлено, что требуется усиление психолого-педагогических знаний у педагогов и родителей, что касается коррекции и развития у детей 6-7 лет с ТНР способности к сложной речи. В связи с этим было проведено просвещение педагогов, которые участвуют в обучении детей» [18].

«В рамках профессиональной подготовки педагогов был организован цикл семинаров, направленных на изучение проблематики речевого развития детей, учета их индивидуальных характеристик и применения методик коррекции выявленных нарушений. Тематика семинаров охватывала следующие аспекты: методики работы с детьми, страдающими от серьезных речевых дисфункций и повышенной тревожности; стратегии эффективного взаимодействия с родителями детей, имеющих отклонения в развитии; основы и особенности фразовой речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» [13].

В процессе семинаров педагоги активно задавали вопросы, касающиеся практических аспектов поддержки детей с речевыми проблемами, в том числе методов социальной интеграции таких детей, поддержки их семей и использования домашних средств для стимулирования речевого развития,

которые бы соответствовали особенностям восприятия детей с речевыми нарушениями.

«В рамках образовательной инициативы был проведен семинар для педагогов, где в сотрудничестве с педагогом-логопедом были созданы образовательные материалы для стимулирования речевого развития у детей. Среди разработанных ресурсов особое внимание заслуживают уникальные учебники: «Тактильные волшебные мешочки» и «Коробка, полная сказок»» [18].

«Также педагогам были предоставлены советы по созданию группового пространства, используя визуальные материалы для стимулирования речевого развития детей. В ходе обучения педагоги активно применяют разнообразные визуальные средства, многие из которых изготовлены собственными руками и адаптированы к уникальным характеристикам каждого ребенка. Дети с нескрываемым воодушевлением обращаются к этим материалам в процессе обучения и игровых занятий. Однако мы также стремимся обогатить групповое пространство, включив в него визуальные материалы, созданные не только педагогами, но и самими детьми. Так, итогом деятельности детей становятся элементы, которые интегрируются в образовательную среду. Например, Ксения П. и Яна К. с огромной радостью вместе с педагогом создали стенд с правилами поведения в группе, на котором дети с помощью своих иллюстраций и фотографий детально описали, как следует вести себя в коллективе, различая «хорошее» и «плохое» поведение. Они делились своими впечатлениями: «Мы нарисовали, как дружно играть и делиться игрушками». Дети с готовностью обращаются к этому стенду, обмениваются историями, связанными с изображенными на нем моментами. Илья Д. с гордостью демонстрирует всем свою фотографию, объясняя: «Здесь я кричу, но так делать не стоит. Я просто шутил, кричал «по-игрушечному»» [16].

«В групповом помещении были открыты уникальные экспозиции: музей хлеба, экспозиция «Радуга камней», выставка колокольчиков и деревянных игрушек. За счет тщательной подготовки дети получили шанс не

только ознакомиться с уникальными экспонатами, но и попробовать себя в роли гида. Организованная игра «День в музее» позволила детям приглашать своих сверстников на экскурсии и делиться знаниями о коллекциях. Катя М. с удовольствием рассказывала своим друзьям: «Это камешек – аметист, он фиолетовый и красивый! А этот колокольчик звенит громко, слушайте!» Кирилл Б. гордо представлял экспонаты музея хлеба: «Вот булочка свежая, пахнет вкусно, а вот сухарь, он твердый, но тоже вкусный!»

Ксения П., проявив себя в этом мероприятии, даже выступила на городском соревновании в категории «Юный экскурсовод», где приобрела ценный опыт. Она с восторгом поделилась своими впечатлениями, заявив, что, когда вырастет, хочет трудиться в Краеведческом музее или Московском зоопарке, рассказывая о животных всем желающим: «Мне понравилось рассказывать другим ребятам про камни и хлеб, теперь хочу показывать зверей в зоопарке и помогать людям узнавать новое!»» [18].

«Чтобы упростить ориентацию детям в музее, были разработаны иллюстрированные карты экспонатов, которые помогли детям легко создавать описательные истории. В некоторых выставочных залах информация дополнительно кодировалась специальными символами, что позволяло детям с помощью технологий дополненной реальности показывать экспонаты и превратить экскурсию в яркий и запоминающийся опыт. Эта игра привлекла особое внимание детей, способствовала развитию речи и помогала некоторым из них преодолевать тревожность. Ася М. и Даша Б. сначала играли вдвоем, обмениваясь информацией о музейных артефактах, а затем успешно выступили в роли экскурсоводов, проведя увлекательную экскурсию для своих сверстников. Даша Б. призналась, что боялась забыть что-то важное, но благодаря картинкам смогла вспомнить и рассказать обо всех экспонатах: «Сначала я переживала, что забуду, что сказать, но картинки подсказывали, и я хорошо рассказала про каждый предмет в музее!» Это подтверждает эффективность использования интерактивных методов в обучении и развитии детей» [33].

«В процессе проведения обучающего эксперимента мы применили комплекс упражнений, включающих в себя:

- упражнения для развития лексики и грамматики, такие как игры на составление сложных слов и интеллектуальная игра «Подумай и назови»;
- упражнения на составление простых и сложных предложений, в том числе «Важное слово» и «Найди предмет»;
- упражнения для стимулирования креативности в создании фраз и предложений, включая «Придумай историю», «Своя сказка» и «Шкатулка со сказками»;
- игровые упражнения для развития сенсорных способностей, такие как «Волшебный мешочек» и «Эмоциональный рассказ» [18].

«Хотя в начале процесса возникли определенные сложности, дети все же с энтузиазмом принялись за игровые и обучающие занятия. Артем М. особенно увлекся игрой «Волшебный мешочек», где вместо обычного набора предметов мы предложили использовать необычные морские камни с причудливыми контурами, которые вызывали ассоциации с животными, геометрическими формами и даже людьми. Из мешочка каждый ребенок мог вытянуть один или несколько камней, внимательно изучать их, пытаться описать, открывая форму и сходства. У многих детей это вызывало интерес к созданию увлекательных рассказов. Ксения П. и Андрей С. с удовольствием складывали из камней фигуры людей и воображали истории: «Этот камень похож на зайчика, а этот — на домик!» Ребята пожелали продолжать играть с камушками и создавать мультипликационные сценки. Это побудило нас разработать новую игру – «Каменная сказка». В группе мы разместили контейнер с камнями, хвоей и деревянными дощечками, благодаря чему дети могли собирать фигуры на разных фоне и составлять свои сказочные истории» [17].

«В рамках проводимого нами исследования в дошкольном учреждении была реализован проект под названием «Музей в шкафу», направленная на:

- ознакомление детей с миром природных материалов, изучение их уникальных свойств через игровые и экспериментальные занятия в партнёрстве с взрослыми;
- стимулирование развития у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи, способности к формированию полноценных высказываний с помощью визуальных методов обучения;
- эффективно и интересно использовать образовательного пространства, что способствует разнообразию и заинтересованности в деятельности детей» [18].

«Для формирования всех аспектов речи у детей с тяжелыми нарушениями речи необходимо придерживаться принципа визуальности. Визуальное моделирование помогает детям лучше осознавать абстрактные концепции, включая звуки, слова, предложения и тексты. Современные методики коррекции речи у детей с ТНР включают применение специализированных процедур, таких как литотерапия, что подразумевает терапевтическое воздействие на ребёнка с помощью природных камней» [19].

«Литотерапия набирает обороты как нестандартный подход, который оказывает влияние на душевное и физическое благополучие человека через применение натуральных минералов. Особое внимание уделяется формированию позитивной эмоциональной атмосферы, стимуляции развития у детей умения говорить связно и познавательных способностей, а также повышению внимательности, воображения и способности воспринимать информацию» [19].

«Использование визуального метода в работе с детьми, страдающими от серьезных нарушений речи, способствует развитию зрительного восприятия и стимулирует активность ассоциативных зон мозга. Знаменитые педагоги, в числе которых А.Р. Лурия, Р.И. Лалаева и Я.О. Микфельд, подчеркивали значимость анализа уровня зрительного восприятия у дошкольников с речевыми трудностями для эффективного освоения навыков чтения и письма.

Применение литотерапии в дизайне интерьеров детского сада – это эффективный метод для глубокого усвоения знаний и погружения в мир через взаимодействие и самостоятельное изучение. Дети активно участвуют в процессе обучения с помощью визуальной наглядности, что способствует развитию их фразовой речи. Игровые моменты, практические упражнения, ассоциации, театральные постановки и самостоятельное исследование – это инструменты, которые помогают улучшить фразовую речь у детей с серьезными нарушениями» [18].

«Литотерапия – это комплекс занятий, нацеленных на стимулирование фразовой речи у старшего дошкольного возраста с различными трудностями развития, включая проблемы с двигательной функцией, вниманием, памятью и эмоционально-волевыми качествами. Для таких детей особенно важно укрепление зрительного восприятия, которое в дошкольный период находится в стадии формирования» [18].

«Развитие речи у детей тесно связано с содержанием их жизни в дошкольном учреждении. Расцветка жизни, насыщенная разнообразными впечатлениями, способствует активации и прогрессу речи у детей.

В современных условиях информационной эры особое внимание уделяется использованию специализированных методов общения с детьми в рамках дошкольного образования. Интерактивные методы общения с детьми, применение новейших технологий и визуальные средства становятся ключевыми для эффективной подготовки детей к школьному обучению.

Интерактивные технологии дополненной реальности открывают новые горизонты для образовательного процесса детей, обогащая их знания и способствуя развитию познавательных способностей. «С помощью AR-технологий возникают уникальные возможности для освоения и осмысления мира вокруг нас». Педагоги могут применять дополненную реальность как инструмент для наглядного обучения и стимулирования творческого потенциала учащихся» [18].

«Так, вводя дополненную реальность в программу дошкольного образования, мы способствуем развитию творческого мышления у детей и создаем оптимальные условия для их обучения и развития, которые учитывают индивидуальные особенности каждого ребенка.

Давайте обсудим, как можно использовать инструменты визуального обучения в психолого-педагогической работе с детьми шестилетнего возраста, страдающими транзиторной неврастенической реакцией, и определим ключевые задачи:

- обучать детей анализировать и осмысливать изображения на картинах;
- улучшать структуру высказываний в речи;
- стимулировать активность в речи;
- расширять лингвистический арсенал ребенка;
- способствовать возникновению позитивных эмоций и укреплению желания к общению» [18].

В ходе учебного процесса применяются разнообразные методики: ознакомление с содержанием произведения, генерация остроумных вопросов, разработка структуры для краткого изложения, сопоставление текста с изображениями, а также воссоздание сюжета.

Такие упражнения помогают детям научиться определять ключевые моменты, разрабатывать логичную структуру повествования. Они развивают навыки создания продолжительного повествования через вопросы и, позднее, исключительно с использованием подготовленного плана.

В качестве инструмента для написания истории используются иллюстрации.

Методы обучения включают:

- «– постепенную интродукцию к изображениям и тренировку ответов на вопросы по каждому из них;
- выявление корректной последовательности изображений;
- описание картинок без их наличия, на основе памяти;

- распределение ролей и озвучивание персонажей;
- акцентирование на творческом подходе, где дети создают название и дополняют повествование событиями, предшествующими или следующими за показанным моментом» [18].

«Чтобы развивать у детей умение создавать описательные рассказы, мы также прибегали к методикам Т.А. Ткаченко, которые включают в себя схемы, демонстрирующие ключевые характеристики предметов (цвет, форму, размер, материал, взаимодействие ребенка с предметами). После того как дети освоили схемы, мы перешли к специально разработанным упражнениям.

Применяемые подходы оказались эффективными для стимулирования развития у детей умений выражать свои мысли в форме полноценных предложений. Они вызвали у них интерес к обучению, усилили их желание принимать участие в коррекционно-развивающих занятиях и расширили ассортимент слов, которые они используют в речи. В итоге можно констатировать, что поставленные перед нами цели и задачи были достигнуты» [18]. Следует организовать контрольный эксперимент для оценки эффективности данного образовательного процесса.

2.3 Анализ и обобщение результатов исследования по развитию фразой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

«Контрольный этап эксперимента был посвящен анализу развития фразовой речи у детей 6-7 лет с ТНР.

Диагностическая методика 1. «Наблюдение за свободным общением детей в группе сверстников» автор В.И. Яшина

Цель: определить степень освоения речевой коммуникации у детей в условиях спонтанного взаимодействия.

После завершения наблюдения ребенок получает оценку по уровню владения умениями речевой коммуникации в условиях свободного общения.

Количественные результаты по диагностической методике 1 представлены в таблице 8» [13].

Таблица 8 – Количественные результаты по диагностической методике 1

Кол-во детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
12	2	7	3
100%	17%	58%	25%

«Из анализируемых данных становится очевидным, что у 3 детей был обнаружен высокий уровень в области речевого общения в условиях спонтанного взаимодействия» [11]. У 7 детей был зафиксирован средний уровень, в то время как у 2 детей наблюдалась тенденция к низкому уровню владения этим навыком.

У двух участников группы было замечено снижение активности и инициативы в процессе общения с одноклассниками. «Даша Б. предпочитает одиночные игры и редко использует словесные коммуникации с товарищами из-за недостаточного развития активной речи. Ее высказывания зачастую состоят из отдельных простых предложений, отражающих элементарные потребности: «Хочу куклу», «Играть сама». Костя Д. также не проявляет желания инициировать общение с одноклассниками, предпочитая уединение. Его короткие комментарии выражают отказ от участия: «Не буду», «Отстаньте».» [11]. В то же время Андрей С. демонстрирует сочувствие и стремится поддержать Костю, предлагая ему присоединиться к играм («Костя, хочешь построить домик из кубиков?»), делиться игрушками («Возьми мою машинку, она классная!») и приглашает к совместному занятию («Давай соберём этот большой пазл»).

Средний уровень развития был выявлен у 7 участников. Эти дети активно участвовали в общении, давая краткие ответы на вопросы, но не проявляли особой активности в поддержании диалога и редко инициировали его со сверстниками. «Тем не менее, они не проявляли равнодушия к сверстникам, если те к ним обращались с вопросами или предложениями.

Милана Р. и Ася М. были замечены в игре вместе, где они вели разговор из коротких фраз, которые не всегда имели логическую связь (например, «куклы спят», «давай играть в магазин»))» [11].

Ксения П., Яна К. и Андрей С. продемонстрировали высокий уровень коммуникативных навыков. Они эффективно использовали различные формы общения, легко налаживая взаимодействие с окружающими и друг с другом. Яна К. активизировала своё участие в групповых играх с одноклассниками. Она стала инициировать игровые сеансы, предлагая: «Пойдём вместе поиграем?», «Разрешите мне присоединиться к вашему рисованию?».

Диагностическая методика 2. «Субтест «Расскажи»» автор Е.А. Стребелева

Цель: определить степень логичности и связности речевого выражения у детей.

Исходя из ранее описанных результатов, после того как ребенок завершит задание, ему будет присвоена определенная степень связности речи.

Количественные данные, полученные в ходе второй диагностической методики, представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Количественные результаты по диагностической методике 2

Кол-во детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
12	2	5	5
100%	16%	42%	42%

У 2 участников низкий уровень развития. Ребята в этой группе проявили повышенный интерес к выполнению поставленной задачи, прилагая усилия для её решения. Например, «Даша Б. не смогла написать рассказ, однако она успешно расположила по порядку сюжетные изображения и даже попыталась произнести отдельные слова, отражающие сюжет о мальчике: «встал», «моется», «оделся», «пьет чай»» [11].

Также стоит отметить рост уверенности у детей среднего уровня. Они начали самостоятельно размещать картинки в нужном порядке. «Никто из

них не отказывался от выполнения задания и все были полны решимости достичь успеха. Илья Д. потратил на выкладку картинок немного больше времени, чем его сверстники, однако этот раз он отлично справился с заданием. Благодаря умело сформулированным вопросам он не только описал каждую картинку, но и предложил интересную идею продолжения истории о мальчике. Илья Д. предсказал, что после завтрака мальчик отправится в парк вместе с отцом, ведь сегодня выходной, и они будут весело кататься на машинках» [11].

У пяти детей – «Ксении П., Миланы Р., Аси М., Андрея С. и Андрея К. – заметно выросло качество работы по сравнению с начальным этапом, когда высокие показатели были не выявлены. Теперь дети без труда справлялись с заданием, соответствующим картинкам, уверенно определяли порядок событий и умело составляли повествования. Ксения П. умело вплетала в свой рассказ прилагательные, точно отражающие сюжет изображений (Мальчик встал утром рано-рано, солнце ещё пряталось за горизонтом. Потянулся сладко и улыбнулся маме. Потом отправился чистить зубки щеточкой мягкой-мягкой, потом кушать кашу вкусную-вкусную...). Рассказы детей обрели детализацию и эмоциональную насыщенность. Андрей К., разложив картинки последовательно, не просто описал утренний ритуал мальчика, но и поделился деталями: как он готовится к посещению детского сада, что предпочитает на завтрак и какую футболку надел сегодня – свою любимую. Раньше он давал лишь общие фразы: «Утро, мальчик проснулся, пошёл умываться», а теперь он детально описывает события, наполняя свой рассказ живыми подробностями (Утром Витя потянулся и широко зевнул. Мама сказала ему идти чистить зубы и одеться. Витя выбрал свою любимую зелёную футболочку с зайчиком и ел овсянку с вареньем. Затем мама отвела его в детский садик)» [12].

Диагностическая методика 3. «Уровень активного словаря дошкольника» автор В.М. Акименко

Цель: определить объем активного словарного запаса ребенка.

Исходя из ранее описанных результатов, после того как ребенок завершит задание, у него будет определен уровень активного словаря.

Количественные данные, полученные в ходе третьей диагностической методики, представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Количественные результаты по диагностической методике 3

Кол-во детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
12	3	5	4
100%	25%	42%	33%

«Результаты, представленные в таблице, демонстрируют улучшение ситуации: уменьшился низкий уровень, дети уже с меньшими затруднениями группируют понятия, а также увеличился объем их активного словарного запаса» [11].

Низкий уровень был выявлен у 3 детей, показали недостаточный запас активного слова в речи. Некоторые из них испытывают проблемы с активной речью, предпочитая вместо этого использовать жесты и не всегда корректно произнося отдельные звуки. «Неспособность к активной речи была заметна у Артема М. (молчит, смотрит на взрослого и показывает пальцем на картинку) и Ильи Д. (произносит невнятно «та-та-там», пытаясь объяснить, что хочет сказать), что не позволило им дать ответы на вопросы. Ася М. указала на несколько объектов («там мяч», «там машина»), однако потеряла интерес к заданию и начала играть с игрушками поблизости. Андрей К. попытался упорядочить картинки в группы, однако в процессе выбирал их по схожести цветов («Красненькие сюда, синенькие туда»), объясняя, что ему по вкусу такой подход к распределению» [12].

«Средний уровень был выявлен у 5 детей. Они медленно проходили процесс активации слов и размышления о правильном ответе. Милану Р. заметили ошибки в выборе окончаний слов, например, «зеленая платье» и «это все одежды», в то время как Андрей С. совершил ошибку при

классификации предметов, определив транспорт как машину, самолет и роликовые коньки («Машины, самолеты, ролики – всё это машины»)» [12].

Высокий уровень был выявлен у 4 детей. Дети с поразительной точностью определили все категории существительных и успешно выявили общие характеристики. Их ответы стали более разнообразными и подробными по всем рассматриваемым аспектам. Милана Р. научилась управлять своей нервозностью и без ошибок произнесла все необходимые термины, не путая окончания. Милана Р. отметила: «Я запомнила, что платье – это «оно», платье красное».

Диагностическая методика 4. «Умение составлять предложения по трем картинкам» [14]

Количественные данные, полученные в ходе четвертой диагностической методики, представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Количественные результаты по диагностической методике 4

Кол-во детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
12	7	5	–
100%	59%	41%	–

Рассказы, составленные всеми детьми (100%), соответствуют 2 баллам. Наблюдается ограниченность словарного запаса, случаи аграмматизма, отмечаются долгие паузы, забывание слов. Рассказы составлены с нарушением связности повествования.

«Диагностическая методика 5. «Составление рассказа из личного опыта»» [15]

Количественные результаты по диагностической методике 5 представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Количественные результаты по диагностической методике 5

Кол-во детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
12	9	3	–
100%	75%	25%	–

Интерпретация результатов выполнения заданий на составление рассказа из личного опыта выявила у 9 детей (75%) низкий уровень, что соответствует 2 баллам. В рассказах этих детей были отражены все вопросы плана, однако, отдельные моменты представлялись в виде перечисления отдельных действий или объектов, отмечено нарушение связности высказываний.

Средний уровень был выявлен у 3 детей (25%) показал низкий уровень выполненного задания, что соответствует 4 баллам. В рассказе отсутствовал один фрагмент, содержание рассказа характеризуется бедностью словарного запаса, нарушена связность высказываний.

«Результаты оценки уровня развития фразовой речи детей представлены ниже:

У 2 детей был зафиксирован низкий уровень развития фразовой речи. Несмотря на скромную речевую активность в этой категории, стоит подчеркнуть усиление интереса к занятиям и расширению вспомогательного словарного запаса детей» [12].

Примеры детских высказываний:

- Илья Д.: «Хочется рисовать красками большие дома.»
- Ася М.: «Люблю смотреть мультфильм про котика Барсика.»

«У 6 детей, что составляет половину от общего числа испытуемых, был зафиксирован средний уровень развития. У них заметно улучшилась способность строить фразы и предложения, что привело к устранению прежних трудностей. Их рассказы стали более насыщенными и яркими» [12].

Вот яркие примеры их рассказов:

Андрей Д.: «Вчера мама испекла пирожки с яблоками, они такие ароматные и румяные.»

Кристина Р.: «Обожаю лепить снеговика зимой, снег мягкий и пушистый.»

4детей продемонстрировали высокий уровень развития: они проявили больше инициативы в общении, и их речь стала более разнообразной и эмоционально насыщенной» [12].

Образцы речи детей:

– Милана Р.: «Я обожаю ездить летом на дачу, собирать клубнику, готовить компоты и печь печенье с мамой.»

– Ксения П.: «Вчера я помогал папе чинить велосипед, держал инструменты, крутил гайки, чувствовал себя настоящим мастером!»

Эти высказывания показывают, насколько улучшились навыки устной речи у дошкольников, как ярко и образно они воспринимают окружающий мир.

Результаты контрольного исследования уровня сформированности развернутой фразовой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности отражены на рисунке 2 и приложении В.

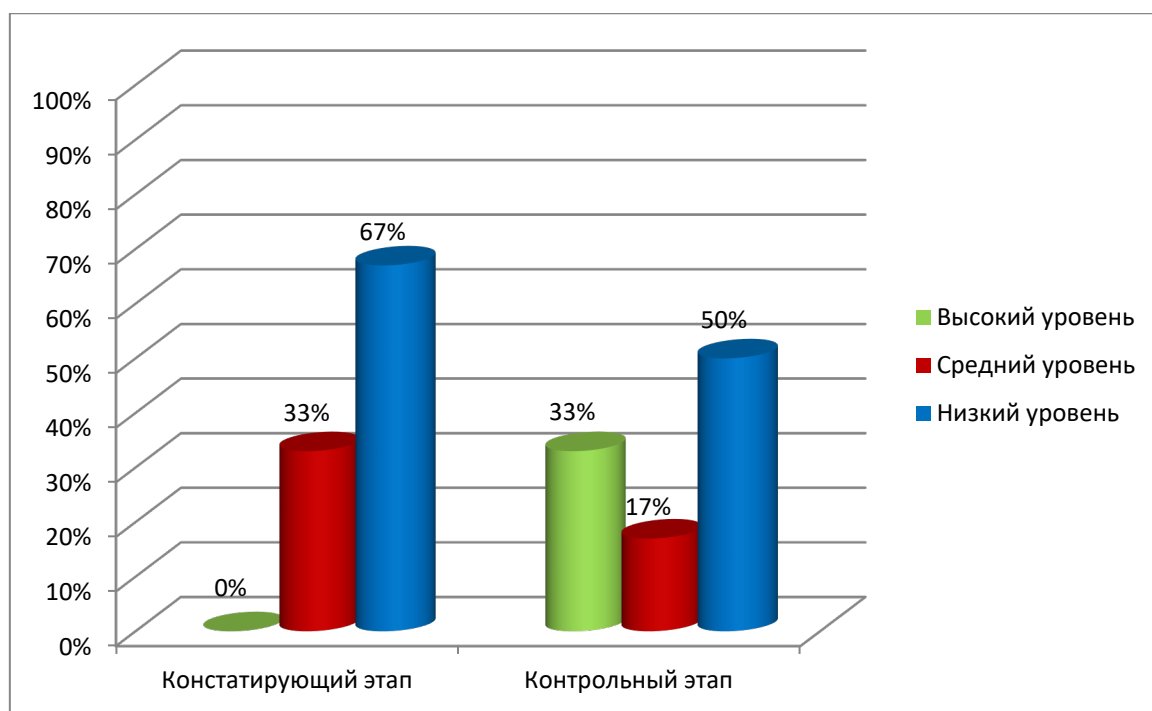


Рисунок 2 – Результаты уровня сформированности развернутой фразовой речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Исходя из проведенного эксперимента, можно утверждать, что методы обучения, направленные на стимулирование развития у детей шестилетнего возраста с серьезными словами, включающие интеграцию в образовательно-игровой процесс визуальных элементов, расширение словарного запаса путем углубления знаний о мире вокруг и поэтапную работу с учениками в малых группах, оказались успешной. Эти меры способствовали улучшению уровня формирования развернутой фразовой речи у учащихся с задержкой в развитии речи.

Заключение

Изучение показало, что успешное развитие фразовой речи у «детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) возможно с помощью техник, основанных на принципе соответствия природе и принимающих во внимание возрастные особенности детей. В рамках образовательного процесса, слияние визуальных средств с играми и творческими занятиями показало свою эффективность. Методическое направление включает использование специализированных материалов и игр в повседневной жизни и взаимодействия ребёнка с учителем, направленных на укрепление речевых и умственных навыков» [18].

«В самом деле, полученные данные подчеркивают важность вопроса речевого развития детей на протяжении долгого времени, предлагая инновационные подходы к обучению, которые отвечают на вызовы быстрого темпа современной жизни. Предложенные рекомендации учитывают возрастные особенности детей с ТНР, компенсируют их недостатки в речевом развитии и фокусируются на создании образовательной среды, соответствующей природному развитию» [18].

«Исследование, проведенное среди детей 6-7 лет с ТНР на начальном этапе работы, выявило, что большинство из них демонстрируют уровень фразовой речи, который отстает от среднего. Это побудило нас разработать ступенчатую модель работы, основанную на визуальных материалах, что способствовало усилению обучающего воздействия и активности детей в их свободное время» [30].

«Наши экспериментальные исследования показали, что такая модель работы оказалась эффективной для детей с ТНР, что привело к значительному улучшению их результатов. Эти данные подчеркивают необходимость персональной адаптации образовательного процесса в дошкольных учреждениях для достижения наилучших результатов в развитии каждого ребенка» [28].

«В ходе эксперимента было достигнуто значительное улучшение процесса развития фразовой речи у детей 6-7 лет с ТНР. Включение в образовательную игру элементов визуализации позволило эффективно работать над расширением словарного запаса, укоренением грамматических структур и развитием навыков ведения диалогов и монологов. Результаты показали, что дети 6-7 лет способны к значительному прогрессу в языковых способностях» [26].

«Предложенная нами гипотеза о том, что визуальные методы обучения оказывают положительное влияние на коммуникативные способности детей, была подтверждена. Мы разработали методические указания для педагогов, направленные на создание образовательной среды, способствующей оптимальному развитию речи через систематизацию визуально обогащенного материала» [18].

«В результате эксперимента зафиксирован положительный рост: 16% увеличения уровня владения фразовой речью и 8% рост среднего уровня среди участников, что указывает на усиление выразительности и обогащение содержания речи детей. Было отмечено, что речь учащихся приобрела новые грани полноты и структурированности» [27].

«Финальный этап исследования дал возможность подтвердить первоначально выдвинутую теорию: методически грамотное обучение с применением визуальных средств является ключевым стимулом для прогресса в развитии речевых навыков. Применение данного метода способствует усовершенствованию речевого обучения у детей, стимулирует их интерес к образовательному процессу и способствует повышению уровня профессионализма учителей» [20].

«Исходя из этих результатов, можно с уверенностью сказать, что речевое развитие детей дошкольного возраста с ТНР наилучшим образом стимулируется использованием образовательных методов и техник, которые делают учебный процесс более визуально ощутимым» [20].

Список используемой литературы

1. Абраменкова Е.В. Лимерики. Инновационная технология речевого развития детей с особыми образовательными потребностями в условиях реализации ФГОС до, направленная на развитие инициативы и творческих способностей // Инновационная наука. 2020. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/limeriki-innovatsionnaya-tehnologiya-rechevogo-razvitiya-detey-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami-v-usloviyah-realizatsii-fgos> (дата обращения: 28.12.2024).
2. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 400 с.
3. Амасьянц Р. А. Интеллектуальные нарушения. М. : Академия, 2012. 238 с.
4. Арутюнова П. В., Медведева Е. Ю. Формирование связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи по методу замещающего онтогенеза // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-svyaznoy-rechi-u-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-po-metodu-zameschayuschego-ontogeneza> (дата обращения: 28.12.2024).
5. Борякова Н.Ю., Касицына М. А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду с детьми сЗПР(организационный аспект). М.: В. Секачев, 2007. 78 с.
6. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова. М. : АСТ, 2012. 226 с.
7. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. М. : Академия, 2013. 177 с.
8. Гвоздева А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб. : Детство-Пресс, 2014. 472 с.

9. Гербова В. В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада / Мозаика-Синтез. 2017. № 5. С. 80–84.
10. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов // АРКТИ. 2015. № 4. С. 140-168.
11. Дедюкина М. И., Трубина Е. М. Синквейн как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №67-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinkveyn-kak-sredstvo-razvitiya-svyaznoy-rechi-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 28.10.2024).
12. Добродомова О.С., Моисеева И.С. Использование приёмов мнемотехники в развитии связной речи детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. №12-5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-priyomov-mnemotekniki-v-razviii-svyaznoy-rechi-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 28.10.2024).
13. Екжанова Е. А. Организация и содержание коррекционно-воспитательной работы в специализированном дошкольном учреждении для детей с нарушением интеллекта (умственно отсталых) .М. : Логос, 2014. 96 с.
14. Кондратьева С.Ю. Развитие связи ой речи дошкольников с задержкой психического развития на модели обучения рассказыванию по картинке // Дошкольная педагогика.2005. №1. С. 31-33.
15. Кулясова С.Н., Анохина Л.В., Ковтун Ю.И. Синквейн, как метод развития связной речи у детей с овз // Инновационная наука. 2020. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinkveyn-kak-metod-razvitiya-svyaznoy-rechi-u-detey-s-ovz> (дата обращения: 28.10.2024).
16. Лалаева Р. И. Нарушение речи у детей с ЗПР. СПб, 2005. 188 с.
17. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 144 с.

18. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М. : Смысл, 2013. 426 с.
19. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. СПб. : Питер, 2014. 320 с.
20. Лурия А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М. : МПСИ, 2014. 64 с.
Мамайчук И. И. Психокоррекция детей и подростков с нарушениями в развитии : учебное пособие. СПб. : Изд-во СПб
21. Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М. : Издательство СГУ, 2016. 176 с.
22. Петрова Е. В. Формирование коммуникативной компетенции у детей с задержкой психического развития. М. : Школьная Книга, 2012. 320 с.
23. Подьяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. СПб. : Речь, 2013. 144 с.
24. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Ф. А. Сохина. М. : Просвещение, 2013. 223 с
25. Рыжова Н. В. Развитие речи в детском саду : конспекты занятий в младшей, средней и старшей группах. М. : Академия Развития, 2013. 416 с
26. Сорокин В. М. Специальная психология : учеб. пособие / под ред. Л. М. Шипицыной, В. М. Сорокин. СПб. : Речь, 2014. 216 с.
27. Сорокина Н. А. Комплексная диагностика развития детей с речевыми нарушениями. М. : Владос, 2013. 116 с.
28. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М. : МОДЭК, 2014. 224 с.
29. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. М. : Академия, 2014. 436 с.
30. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева. М.: Изд. центр «Академия», 2014. 464 с.

31. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / под ред. Ф. А. Сохина, Е. И. Тихеева. М. : Просвещение, 2011. 159 с.
32. Триггер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб. : Питер, 2008. 122 с.
33. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М. : Владос, 2014. 122 с.
34. Шевченко С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. М. : Школьная Пресса, 2014. 96 с.

Приложение А

Список детей участвующих на констатирующем этапе эксперимента

Таблица А.1 – Список детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи, участвующих в экспериментальной работе

Имя Ф. ребенка	Возраст
Маша М.	5,7
Дима П.	6,3
Слава О.	6,2
Таня С.	6,3
Кристина Р.	6,1
Антон С.	5,9
Витя Ч.	6,1
Лена Т.	5,8
Матвей П.	6,3
Кирилл Б.	6,3
Мила В.	6,9
Сева Б.	6,1

Приложение Б

Количественные результаты на констатирующем этапе эксперимента

Таблица Б.1 – Сводная таблица по итогам констатирующего эксперимента в экспериментальной группе

Фамилия Имя	Дз1	Дз2	Дз3	Дз4	Дз5	Уровень
Маша М.	С	С	В	С	С	С
Дима П.	С	С	С	В	С	С
Слава О.	Н	Н	С	Н	Н	Н
Таня С.	С	Н	Н	Н	Н	Н
Кристина Р.	С	С	С	С	Н	С
Антон С.	Н	С	Н	Н	Н	Н
Витя Ч.	Н	С	С	С	С	С
Лена Т.	С	С	Н	Н	Н	Н
Матвей П.	В	В	В	С	В	В
Кирилл Б.	С	С	Н	С	С	С

В – высокий уровень;

С – средний уровень;

Н – низкий уровень.

Приложение В

Количественные результаты на контрольном этапе эксперимента

Таблица В.1 – Сводная таблица по итогам контрольного эксперимента

Фамилия Имя	Дз1	Дз2	Дз3	Дз4	Дз5	Уровень
Маша М.	В	В	С	В	В	В
Дима П.	С	С	В	С	В	С
Слава О.	Н	Н	С	Н	С	Н
Таня С.	С	С	С	С	В	С
Кристина Р.	В	В	В	В	В	В
Антон С.	Н	С	Н	С	Н	Н
Витя Ч.	С	В	С	В	С	С
Лена Т.	В	С	С	С	С	С
Матвей П.	В	В	В	В	В	В
Кирилл Б.	С	С	С	В	С	С

В – высокий уровень;

С – средний уровень;

Н – низкий уровень.