

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)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование
(код и наименование направления подготовки)

Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии
(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему Развитие развернутой фразой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми
нарушениями речи посредством зрительной наглядности

Обучающийся

Ю.В. Палева

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Научный
руководитель

д-р пед. наук, профессор О.В. Дыбина

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

Тольятти 2024

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1 Теоретические основы развития развернутой фразовой речи детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности	11
1.1 Проблема развития развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи в психолого-педагогических исследованиях	11
1.2 Зрительная наглядность как средство развития развернутой фразовой речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи	22
Глава 2 Экспериментальное исследование по развитию развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности.....	31
2.1 Выявление уровня развития развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи.....	31
2.2 Содержание и организация работы по развитию развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности.....	46
2.3 Изучение динамики уровня развития развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи	54
Заключение.....	65
Список используемой литературы.....	67
Приложение А Список детей, участвующих в эксперименте.....	71

Введение

В современных условиях реализация концепции единого образовательного пространства предполагает учёт особых образовательных возможностей и потребностей дошкольников с особенностями в развитии в различных организационных формах воспитания и обучения. Эффективность коррекционной работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в значительной мере зависит от качества воздействия на процесс развития фразовой речи, так как именно она определяет возможности ребёнка в коммуникативной и когнитивной деятельности.

Именно в дошкольном возрасте закладываются основы красивой, грамотной, четкой речи, которая представляет собой важное условие умственного воспитания ребенка. Изучение особенностей овладения фразовой речью у детей с нарушенным речевым развитием, определение подходов, содержания и методов работы с детьми именно в дошкольном возрасте, то есть в период, наиболее сензитивный для овладения речью, приобретает особую актуальность.

Восприимчивость детского мозга и поступательное развитие его функций создают предпосылки для формирования речи, предопределяя способности ребенка к владению фразовым строением языка. Преодоление этапов фонематического созревания, по данным ученых таких, как А.Г. Арушанова, А.Н. Гвоздев, А.К. Маркова и Ф.А. Сохин, провоцирует активное овладение родным языком, начиная с 6-го года жизни, когда дети учатся составлять тексты, соединяя фразы в монологи. Это является индикатором усвоения ими морфологической и синтаксической структуры языковой системы, что противопоставляет их предыдущей ситуативной ограниченности. Число семилетних детей, формирующих рассуждения и повествования, растет, тем самым они демонстрируют способность строить фразы для составления сложных монологических структур.

Детский интеллект зачастую сохранен вопреки речевому дефициту в случае сложных нарушений всех языковых компонентов; к ним относятся фонетико-фонематическая незрелость, слабо выраженная дизартрия, а также дизартрия, сочетаемая с ринолалией или алалией. Процедура ассимиляции фонетико-фонематической, лексической, грамматической информации начинается уже с 1,5 до 3 лет и кульминирует к концу дошкольного возраста. Важно подчеркнуть, что развитие детской фразовой речи немислимо без речевой модели со стороны взрослых. Влияние взрослых и качество речевого окружения вносят существенный вклад в формирование детской речи, заложив основу для воспитания и обучения детей. К сожалению, иногда у детей наблюдается ограниченный словарный запас, употребление нестандартной лексики, неспособность формировать сложносочиненные предложения, что связано с пассивностью родителей в направлении речевого взросления своих детей.

Интересно отметить, что обретение фразовой речи ребенком происходит неосознанно: на первых этапах он имитирует взрослых, повторяя слова и звуки. Безусловно, одно подражание недостаточно для разнопланового владения речью, здесь немалую роль играет лингвистическая природная способность. Ребенок постепенно приобщается к сфере фразовой речи, улучшая использование слов внутри предложения, исследуя границы словоизменения и формообразования. У детей с нарушенной и нормально развивающейся речью последовательность освоения различных фраз и способов связи слов следует общим закономерностям и причинно-следственным связям, что указывает на константы в языковом развитии. Некоторые взаимодействия и связи в языке детям становятся понятны раньше, другие – спустя время. Обретение речи – сложный психический многосторонний процесс, начинающийся лишь при определенном уровне развития мозга, слуха и артикуляции, и невозможно без языкового окружения ребенка, стимулирующего формирование фразовой речи и соответствующей потребности в общении.

Таким образом, актуальность исследования на социально-педагогическом уровне обуславливается тем, что овладение развернутой фразовой речью является одним из ключевых факторов в полноценном овладении ребенком речью, без которого будет значительно затруднен переход к школьному обучению и дальнейшее изучение языка. Отмечается, что у дошкольников с ТНР помимо проблем с компонентами речевой системы, также существует тенденция к снижению устойчивости внимания, недостаточная вербальная память и затруднения в запоминании. В используемых педагогических практиках, применение средств зрительной наглядности облегчает представление абстрактных понятий таких, как звук, слово, предложение и текст (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин).

Обучение фразовой речи детей в отечественной методике имеет богатые традиции, заложенные в трудах известных педагогов К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого. Основы методики развития связной речи дошкольников определены в работах М.М. Кониной, А.М. Леушиной, Л.А. Пенъевской, О.И. Соловьевой, Е.И. Тихеевой, А.П. Усовой, Е.А. Флериной. Актуальность на научно-теоретическом уровне обусловлена тем, что при наличии потребности в формировании развернутой фразовой речи у дошкольников старшего возраста с тяжелыми нарушениями речи недостаточно изучены возможности данной работы с помощью средств зрительной наглядности, что вызывает затруднения в подборе методов и средств подачи информации, направленных на коррекцию и профилактику речевых нарушений.

Проблема содержания и методов обучения монологической речи в детском саду плодотворно разрабатывались А.М. Бородич, Н.Ф. Виноградовой, Л.В. Ворошниковой, В.В. Гербовой, Э.П. Коротковой, Н.А. Орлановой, Е.А. Смирновой, Н.Г. Смольниковой, О.С. Ушаковой, Л.Г. Шадринной. Они считают, что формирование грамматически правильной, логичной, осознанной, последовательной речи у детей старшего дошкольного

возраста есть необходимое условие речевого развития и подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

На практике сегодня нередко отмечается определенный отрыв педагогической работы по развитию речи от реальных потребностей детей. Это обуславливает тот факт, что, овладевая в результате обучения дос гачно большим запасом слов, дети не пользуются речью как средством межличностного общения, то есть «накопленные» речевые средства не ориентированы на удовлетворение потребности в общении.

Речь, формирующаяся на занятиях, зачастую не выполняет функции коммуникации, неинформативна, лишена адресата и мотива [19, 21].

Актуальность на научно-методическом уровне обусловлена необходимостью создания определенных психолого-педагогических условий, которые могли бы способствовать развитию развернутой фразовой речи детей с тяжелыми нарушениями речи. Возможность формирования навыков построения фразы у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи практические работники образовательной организации связывают с разработкой и поиском новых, эффективных и современных средств, форм и методов обучения. Например, применение средств информационно-коммуникационных технологий в педагогической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи позволяет повысить мотивацию детей к коррекционному процессу и усилить эффект от использования средств зрительной наглядности в процессе развития фразовой речи старших дошкольников.

Анализ психолого-педагогических аспектов и практики образовательной деятельности в дошкольных организациях выявил следующие противоречия:

- между потребностью в развитии у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи развернутой фразовой речи и недооценкой возможностей средств зрительной наглядности в данном

п

р

о

п

– между пониманием важности развития у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи и недостаточной разработкой форм и

С целью разрешения поставленных противоречий была сформулирована проблема исследования: каковы возможности зрительной наглядности в развитии развернутой фразовой речи детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи?

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально изучить возможность развития развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности.

Объект исследования: процесс развития у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи развернутой фразовой речи.

Предмет исследования: развитие развернутой фразовой речи детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности.

Гипотезу исследования состоит в том, что развитие развернутой фразовой речи детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности возможно, если:

- отобрана зрительная наглядность в соответствии с показателями развития развернутой фразовой речи;
- проведена поэтапная подгрупповая работа по развитию развернутой фразовой речи детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности;
- организована преемственность в работе воспитателя, учителя-дефектолога и родителей по развитию у детей с тяжелыми нарушениями речи развернутой фразовой речи.

В соответствии с целью и гипотезой поставлены следующие задачи исследования.

1. Изучить теоретико-методологические основы проблемы формирования и развития развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни

с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности.

2. Определить показатели и уровни развития развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи.

Обосновать и апробировать содержание работы по развитию развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни 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. Бизикова, 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: выявлена степень исследования проблемы, определены и обоснованы задачи и содержание работы по развитию фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи, изучены потенциальные возможности использования средств

зрительной наглядности в развитии развернутой фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

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

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования легли в основу разработки системы психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи, направленной на развитие у детей 6-го года жизни развернутой фразовой речи посредством зрительной наглядности.

Личное участие автора в организации и проведения исследования состоит в разработке и апробации систем методических приемов и практических упражнений по развитию фразовой речи детей 6-го года жизни посредством зрительной наглядности, необходимых для эффективной работы по воспитанию и развитию детей.

Апробация и внедрение результатов работы велись в течение всего исследования, проходили в отчетах и выступлениях на научно-практических конференциях, а также последовательно отражались в научных публикациях тезисов и статей в специализированных научных журналах. В частности, результаты апробации представлены:

- в сборнике научных статей «Проблемы образования на современном этапе: материалы студенческой научно-практической конференции», 14 апреля 2023 г. Выпуск XII;
- в докладе на Межрегиональной научно-практической конференции для педагогических работников «Базовые национальные ценности как основа сохранения гражданской идентичности и укрепления межэтнических отношений. Воспитание как общенациональный приоритет: современные ответы на вызовы времени»;
- выступление на региональном фестивале педагогических идей работников образовательных организаций, реализующих

общеобразовательную программу дошкольного образования «Дошкольное образование: опыт и перспективы»,

– в докладе об авторской педагогической практике на Всероссийской научно-практической конференции «Сохраняя культуру, сохраняем нацию»;

– в сборнике научных статей «Проблемы образования на современном этапе: материалы студенческой научно-практической конференции», 1-30 апреля 2024 г. Выпуск XIII.

Положения, выносимые на защиту.

1. Педагогически организованный подход с использованием средств зрительной наглядности становится существенным катализатором в развитии речевых компетенций. В результате использования этого подхода происходит улучшение процесса речевого развития у детей, увеличение их интереса к учебному процессу и повышение профессиональной квалификации педагогов.

2. Интеграция в учебно-игровое пространство элементов зрительной наглядности позволяет значительно улучшить процессы развития фразовой речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

3. Использование средств зрительной наглядности, обогащение словарного запаса за счет расширения представлений об окружающей действительности повышает эффективность коррекционного воздействия и способствует развитию фразовой речи детей с тяжелыми нарушениями речи

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, содержит 2 рисунка, 10 таблиц, списка используемой литературы (43 источника) и 1 приложения. Основной текст работы изложен на 70 страницах.

Глава 1 Теоретические основы развития развернутой фразовой речи детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности

1.1 Проблема развития развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи в психолого-педагогических исследованиях

В данном параграфе раскроем проблему развития развернутой фразовой речи. Фраза, в научном понимании, представляется нам смысловой единицей, краеугольным камнем лингвистических исследований в области коммуникативной деятельности. В подобных работах, следуя мысли А.С. Герасимовой, фраза представляется как величайшая фонетическая сущность, имеющая смысловую цельность, существование которой подкреплено интонацией и разграничивающей паузой в речевом потоке. Однако Т.А. Ладыженская возводит фразу на статус минимальной автономной единицы, акцентируя её значение в контексте общения в целом.

Спектр анализа фразы охватывает её грамматическое строение и законченность на уровне смысла и интонации, тесно переплетается с понятием предложения, как обозначает А.С. Герасимова. Уникально предикативная природа предложения, освещенная в научных трудах, выявляет его способность отражать реальность материального мира.

Заложенная в основание данного исследования мысль о фразе как единице речевой активности, проливает свет на изучение фразовой речи через рассмотрение предложения; подобный подход встречается в работах многих исследователей: А.Ю. Чистобаева исследует влияние дошкольного периода на коммуникативные компетенции, Е.А. Шкатова фокусируется на вербализации пространственного восприятия у детей, что становится критическим для развития языковых навыков, в то время как Н.К. Одиноква

концентрирует внимание на конструкции предложения в младшем школьном возрасте.

Л.В. Ковригина анализирует грамматическое структурирование, как ключевой элемент фразы и предложения, подчеркивая роль этого процесса в раскрытии механизмов нарушений фразовой речи у детей с патологиями. Совокупность исследований по теме фразовой речи и её структуры освещает путь к пониманию и восстановлению её функций при нарушениях, демонстрируя разнообразие методов и подходов, способствующих глубинному пониманию этой сложной коммуникативной деятельности.

Научным сообществом (Ф.А. Сохин, И.Н. Горелов, А.М. Шахнарович) доказано, что одной из важных задач речевого развития у детей дошкольного возраста является развитие фразовой речи. Изучение педагогических методов для усиления речи детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) показывает, что сочетание принципа наглядности с использованием символической аналогии, пиктограмм и заместителей позволяет повысить эффективность обучения. Доказано, что такие методы позволяют избежать быстрой утомляемости, и способствуют поддержанию заинтересованности у дошкольников с ТНР, а также стимулируют их зрительную, двигательную и ассоциативную память, облегчая освоение и запоминание новой информации [6, 7, 9].

Различные фазы речевого развития детей обладают уникальными характеристиками, требующими значительного внимания в процессе фразеологических исследований дошкольного возраста [22]. Изначально, конструкция фраз, составляемых детьми, является отображением их когнитивного развития, а также их взаимодействие с окружающим миром и социальным окружением. Так, фразовая речь, со временем, преобразуется в инструмент для создания более сложных языковых выражений, как было замечено исследователями, рассматривавшими овладение грамматическими составляющими родного языка. [16].

Основательное владение фразовой речью признаётся ведущим условием успешного формирования способов выразительного мышления и эффективного общения [15, 27]. В контексте данного утверждения, ограничения в использовании предложения, служащего для структурирования мысли, подрывают основу речевой деятельности. Это было изложено А.Н. Леонтьевым, подчеркивая существенность обучения фразовой речи для грамотного и литературного выражения мыслей ребёнком, что является коррекцией языковой экспрессии в различных коммуникативных ситуациях.

Исторически сложившееся мнение о слове как о крайне значимом элементе в развитии высшей нервной системы человека было определено в 1927 году в работах И. П. Павлова, акцентирующего его роль эффективного условного стимулятора, включающего и объединяющего разнообразные раздражители, которые достигают коры головного мозга и генерируют органические реакции.

Исследования показывают, что связное монологическое изложение мыслей у детей возникает из диалогической речи и что она же является фундаментом для формирования обоих типов речи [29]. Иначе говоря, фразовая речь, которая реализуется через процесс освоения лексики, имеет знаковое значение для детей этого возрастного периода, помогая им усваивать смысл и понимать структуру выражения мыслей. [12, с. 16]

В рамках изучения данного вопроса отмечается, что взрослые играют значимую роль в речевом развитии ребенка, поскольку именно их взаимодействие, повседневные коммуникации, образовательная и воспитательная деятельность влияют на формирование речевых умений у детей, начиная с самого рождения. В этом контексте стоит детально рассмотреть семантическое и фонетическое оформление детской речи, что отражено в работах научных деятелей, таких как В.В. Гербова, Э.П. Короткова и Г.М. Лямина, а также Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Эти исследования показывают, что до овладения искусством фразовой речи

дошкольникам необходимо преодолеть препятствия, возникающие в процессе построения грамматического каркаса высказываний, а также сложности вызванные последовательностью и структурированием событий в их повествованиях.

Согласно научным трактатам, сложность фразовой речи, проявляющаяся при попытке создать полноценные и структурированные выражения, является существенным вызовом для детей дошкольного возраста. Принято считать, что к пятилетнему возрасту ребенок способен сформировать высказывания, содержащие продвинутые конструкции и сложные связи, однако соблюдение хронологии при этом остаётся актуальной проблемой [32, 35].

В определении «фразы», которое происходит от греческого *phrasis*, подразумевающего «выражение», рассматривается как «основная единица речи, которая соответствует предложению как единице языка; синтактико-фонетическое целое, имеющее синтаксическую структуру, смысловую законченность и интонационную оформленность. Границами фразы являются паузы, а также определённые интонационные признаки, указывающие на её конец» [18, с. 141].

Известно, что фразы и их обозначения определяют завершение и обрамляющие смысловую цельность фраз. Стоит подчеркнуть, что фраза не обязательно ограничивается синтаксическими нормами предложения и может включать лишь фрагменты суждений, и в ряде случаев, как указывается в лингвистических источниках, трактовка фразы совпадает с трактовкой предложения.

Разнообразные нарушения в составлении фразовых конструкций у детей с ТНР подчеркиваются в научных выводах исследователей, в число которых входят В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова и многие другие. Эти исследования призывают к глубокому осмыслению проблематики развития речи и трудностей, с которыми сталкиваются дети в период дошкольного возраста, а также акцентируют внимание на процессах,

определяющих успешность развития коммуникативных навыков у детей [8, 26].

Важным показателем всестороннего роста является языковая деятельность, определяющаяся не как врожденная способность, а как признак, приобретаемый на протяжении жизни. Л.С. Выготский в числе прочих исследователей акцентирует внимание на тесной взаимосвязи развития речи с физиологическими и умственными процессами в онтогенезе [11]. Благодаря эволюции речевых навыков, дети обретают возможность к пятилетнему возрасту активно использовать сложносочиненные высказывания и с легкостью манипулировать богатым словарным арсеналом.

Конец XIX века был ознаменован началом изучения психологических отличий детей, демонстрирующих аномалии речи. Тогда исследования акцентировались на познании нарушений речи, имеющей органическую природу, термин для которой в 1920 году В. Фельдберг охарактеризовал как "алалия". Со временем изучение врожденных и патологических речевых нарушений эволюционировало в диспут о соотношении мыслительных механизмов и языковой дискommunikации. Интеллектуальные ограничения, как считалось исследователями А. Куссмауль, П. Мари и М.В. Богдановым-Березовским, стали предметом связи с речевыми дисфункциями.

Напротив, такие ученые как К. Гольдштейна и Х. Хэд придерживались другого мнения, оспаривая наличие прямых зависимостей между двумя сферами, поскольку и в том и в другом случае главной причиной является нарушение интегративной деятельности мозга. Другая группа ученых, представленная А. Пиком, Ф. Лотмаром и Г.Я. Трошиным, стояла на позиции определяющего влияния лингвистических недостатков на вторичные нарушения когнитивной природы.

Логопедический дискурс сложился как преобладающий в исследовании детей с несформированной речью вплоть до прихода нового тысячелетия. Однако новаторский поток начала 2000-х переориентировал фокус на

психологическую арену, где в качестве главного направления появилась оценка жизненного пути индивида. В свете этого, дети с выявленным недостатком речи – это особая категория детей, у которых базовые интеллектуальные способности оставались нетронутыми, и слух функционирует без отклонений [10].

Процесс усвоения родного языка детьми начинается с раннего возраста и включает в себя освоение фонетического восприятия, приобретение способности к артикуляции звуков, пополнение словаря, овладение правилами построения предложений и осмысление высказываний. Усилия по овладению родной речью от 1,5 до 3 лет удваиваются и в основном завершаются к возрасту семи лет. Дальнейшее углубление речевых навыков происходит в течение школьных лет через практику письменной коммуникации. Во многом формирование речи ребенка обусловлено воздействием слов взрослых, окружающей вербальной культуры, обучения и воспитания, а также интенсивностью речевой практики [2].

Нарушения в устной речи охватывают разнообразие компонентов, среди которых выделены фонетическая нечеткость, ограниченность словаря, затруднение в использовании грамматических структур. Эти симптомы в совокупности образуют картины тяжелого речевого недоразвития. Отечественные эксперты установили классификацию, делящую данное нарушение на три ступени. Первая из них характеризуется полной неразговорчивостью ребенка к 4-5 годам, со словарем, состоящим в основном из звукоподражаний и сопутствующих жестов. Второй уровень демонстрирует наличие искаженного словесного выражения и заметное отставание в произношении по сравнению с возрастной нормой. На третьей стадии, несмотря на присутствие фразовой речи, сохраняются трудности во взаимодействии из-за имеющихся дефицитов фонетической и грамматической проработки языка.

Тяжелые нарушения речевого развития обнаруживаются в виде явного ограничения в коммуникативных средствах у детей с нормальным

интеллектуальным уровнем и слуховыми способностями. Они страдают от бедности речевых средств и иногда утрачивают способность к вербализации мыслей. Это ограничивает их способности к эффективному общению, несмотря на понимание языка, обращенного к ним.

Мышление детей с ТНР оказывается сильно ограничено из-за неполноценной звуковой и лексической структуры их речи, а также из-за дефицита грамматической организации речевых высказываний. Это ограничение мышления влечёт за собой трудности в областях чтения и письма, искусства речевого общения, что, в свою очередь, ухудшает процесс усвоения базовых научных знаний у детей, несмотря на сохранение первоначального уровня интеллектуального развития.

Тяжелая речевая дисфункция сопровождается значительным упадком во всех сферах когнитивного развития детей: восприятия, памяти, рассуждений и речи. Специфика внимания таких малышей проявляется через лабильность и трудности активации, переключения фокуса и распределения его ресурсов. Вследствие недостаточного развития речи и её аспектов формируются вторичные проявления интеллектуальной задержки.

В когнитивном контексте у детей с нарушениями речи происходит сокращение внимательности, быстрое забывание информации, особенно словесного характера, а также угасание активной направленности во время вспоминания последовательности событий или сюжета текста. У многих зафиксировано замедление развития мыслительных процессов и абстрактного мышления. Заметно, что ребёнку с такими расстройствами проще справиться с заданиями, когда они представлены в невербальной, наглядной форме.

Неуклюжесть и моторное несовершенство также свойственны большей части детей с речевыми дефектами. Такие дети часто проявляют импульсивность в движениях, которые кажутся хаотичными. Отличаются утомляемостью и сниженной эффективностью трудовой деятельности, а включение в задачи бывает замедленным.

Эмоционально-волевая сфера также затрагивается, выражаясь неустойчивостью интересов, сниженной способностью к наблюдению, пониженной мотивацией, склонностью к замкнутости и негативному восприятию, неуверенностью в себе. Раздражительность, склонность к агрессии, обидчивость и сложности во взаимодействии с окружающими, в создании связей с ровесниками также присутствуют.

Коррекционная задача по работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи, длинная и многоступенчатая, предполагает поэтапное овладение языком. На первоначальной стадии, благодаря ознакомлению с грамматическими категориями глаголов и существительных, дети учатся складывать двусоставные фразы. Прогресс владения речью ребёнка встречает удвоение усилий на следующем этапе: он учится образовывать высказывания из разного количества слов и осваивает падежные окончания существительного, знакомится с прилагательными и учится применять простые предлоги.

Следующий шаг реализации обширных связок между словами, содержит в себе идею формирования более сложные высказывания. Позже у детей с тяжёлыми нарушениями речи начинают формировать повествовательную речь, рассказывая уже известные истории и народные сказки. На завершающем этапе, детские повествования преобразуются в самобытное творчество, где ребёнок не только рассказывает, но и создаёт свои собственные сказки и рассказы.

Ключевой аспект для детей до пяти лет – определение всех недостатков их речевых навыков, так как полноценная речь несомненно стоит у основы их интеллектуального и социального развития. Родительский долг – осознавать эту важность и активно заниматься развитием речи детей. Препятствия в восприятии, недоразвитость фонематической системы языка возникают как главные барьеры на пути грамотного освоения чтения и письма, поэтому детская речь заслуживает особого внимания.

Тяжелые нарушения речи не только затрудняют познание мира, формируя особенности мышления, но также глубоко отражаются на личностном развитии и эмоционально-волевой сфере. Даже межличностные взаимоотношения находятся под воздействием этих нарушений. Следствие отложенной или неправильной коррекции – сказывается на самочувствии человека, влияя на способность вступать в полноценные коммуникативные процессы. Однако с пролонгированной работой, чувство языка развивается, овладение речевыми инструментами улучшается, что способствует самостоятельному развитию и обогащению речи [39, 42, 43].

Педагогическое вмешательство в развитие речевых навыков детей играет важную роль в формировании их коммуникативных способностей. Одним из ключевых аспектов этого вмешательства является стимулирование детей к активному общению с другими детьми и развитию их творческих способностей. Педагогический процесс должен быть направлен на поощрение правильного использования языка, расширение словарного запаса, формирование сложных предложений и умение ясно и четко выражать свои мысли. Для достижения этих целей необходимо обучать детей участвовать в диалогах, уметь задавать вопросы и давать на них ответы, рассказывать о различных объектах и ситуациях.

Известно, что большое внимание уделяется работе над фразовой речью. В этом плане интерес представляет исследование И.А. Чистяковой, которая доказала, что этапность в этом процессе эффективна, она выделяет пять этапов, каждый из которых формирует у дошкольников фразовую речь [27].

Л.Н. Ефименкова выделяет три ступени формирования фразовой речи детей [8]. Каждый этап предусматривает особые методы, направленные на увеличение объема словарного запаса, активности проявления речи и совершенствования грамматических структур у детей дошкольного возраста.

В процессе первой стадии основное внимание акцентируется на воспитании коммуникативной инициативы, закладывая основу для пассивного и активного словаря, что даёт возможность постижения и

воспроизведения выражений, закрепляются базовые способы построения предложений и применения их в разговоре.

Следующие действия нацелены на развитие синтаксиса – детям в доступной форме преподаются правила построения предложений, их грамматического оформления и интонации, и подаются принципы ангажирования словаря в единую тематику, наращивая его сложность, а усвоенные выражения вводятся в более осмысленные и описательные повествования.

Третья фаза предлагает переход от базовых постановок к внедрению структурных элементов языка, как напрямую, так и опосредованно связанных с разнообразием синтаксической нагрузки, от простого к сложному: вводится дополнение, определение и обстоятельства через разные падежные формы, тем самым способствуя формированию полноценного предложения. Педагог должен акцентировать внимание на методиках, которые стимулируют инициативу и речевую деятельность детей, способствуя исключению негативных эмоций, связанных с речевыми трудностями.

Работы Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой и Т.Б. Филичевой представляют сложностепенную систему развития устной речи, акцентирующую внимание на обучении детей конструированию различных видов предложений, подкрепляющую своим подходом натуральные модели развития фразовой речи нормотипичных детей. Изучение синтаксических конструкций в динамике прогрессирует на фундаменте исследования фразовой речи, повышая сложность согласно естественным ритмам освоения языка.

Обучение детей составлению фраз происходит через пятиэтапную систему, в арсенале которой – игровая форма занятий и инновационные методологические подходы. Первый этап начинается с обогащения понимания речи и стимулирования к произношению однословных предложений. В ходе второго этапа дети овладевают построением двухсловных предложений с элементами винительного падежа и глагольных

форм в повелительном наклонении. Подключение навыков согласования подлежащих со сказуемыми в настоящем времени характерно для третьей стадии, в рамках которой формируются основы двухсловного простого предложения [18]. На четвертом этапе включаются в практику предложения из 3-5 слов. Самый последний этап заключается в совершенствовании способности к конструированию структур сложного типа, в том числе сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Разрабатываются уникальные учебные техники для стимулирования навыков в области синтаксиса: конструирование фраз на базе наблюдаемых действий, тренировки по картинным сюжетам, генерация расширенных ответов на вопросы с использованием зрительной наглядности [17, 20].

Достижения детей в области обучения фразеологическим умениям подразумевают активное и осознанное использование разнообразных грамматических структур. Педагогам предстоит не только фиксировать уровень речевой активности и освоение языковых средств детьми, но и тактично проводить корректировку неправильных форм, избегая повторения использования ошибочных конструкций. Педагог должен акцентировать внимание на самом факте ошибки, предоставляя корректный языковой образец, с последующим предложением ребенку воспроизвести фразу в правильной форме.

Педагоги должны поддерживать развитие фразовой речи у детей 6-го года жизни, направляя их на точное использование лексики в различных грамматических контекстах и на последовательную вербализацию мыслей. На это направлены специальные упражнения, способствующих формированию навыков, через использование наглядных средств.

Фразовая речь характеризуется как ряд речевых единиц, содержащий одно или несколько грамматически структурированных, законченных по смыслу предложений с интонационной выразительностью. Важность роли педагога как модели для имитации фразовой структуры речи дошкольниками

неоспорима, особенно в процессе усвоения широкого спектра фразовых конструкций.

Формирование фразовой речи дошкольников протекает через три периода, каждый из которых обладает возрастной спецификой – от первичного создания предложений на основе корневых слов до сложных грамматических и морфологических структур. Возраст 4-6 лет является критическим этапом, в течение которого детские речевые навыки часто демонстрируют типичные недостатки, включая упрощение сложных предложений и ошибки в структуре из-за неверного расположения членов предложения. Знание закономерностей формирования фразовой речи и ее развития позволяет педагогам диагностировать речевое развитие детей и выбирать целенаправленные методы обучения.

Благодаря целенаправленной деятельности педагога, дети должны учиться распознавать и самостоятельно исправлять ошибки в своей речи. Роль взрослого здесь – стимулировать самокорректирование и выделять формы взаимодействия, поддерживающие самостоятельность и речевое развитие детей, а также способствующие преодолению негативных чувств, связанных с речевыми нарушениями [4].

1.2 Зрительная наглядность как средство развития развернутой фразовой речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Эмоционально окрашенная и содержательная жизнь детей крайне важна для их речевого развития. Различные активности, включая игровые процессы, творческие занятия и экскурсии на природу, стимулируют детей делиться своими переживаниями и наблюдениями. Так, когда педагоги проявляют внимание и сопереживание, дети проявляют больше интереса к выражению своих мыслей и чувств. Между тем, необходимо учитывать, что перегруженность новыми впечатлениями может только затруднить

усвоение информации детьми, неосторожно перегружая их память без возможности тщательной обработки пережитого.

Окружение, насыщенное языковыми образцами и активное личное участие – два неотъемлемых элемента для формирования речевых навыков у детей, как обосновывает М.Р. Львов. Развитие способности выразительно передавать тексты литературных произведений, конструировать предложения и рассказы с учетом существующих примеров, а также освоение произношения и интонаций кроется в применении метода обучения «пообразцу». Он подразумевает целенаправленный анализ и обобщение языкового материала, в отличие от простого механического запоминания [23].

По мнению А.М. Бородич подражание способствует освоению таких жанров, как описание, повествование, рассуждение. Однако, одних лишь образцов недостаточно для всестороннего освоения языка, как считают специалисты в области детской речи, нужно способствовать формированию познавательного интереса и поощрять активную интеллектуальную деятельность. Это возможно благодаря проблемному методу, ориентированному на вызывание у детей стремления к глубокому пониманию материала и самостоятельному решению задач. Вовлечение детей в процесс познания языка требует интеграции способов познания в различные формы работы: от логических упражнений и экспериментирования до дидактических игр.

Средства зрительной наглядности являются мощным инструментом в воспитательном процессе для дошкольников, которые испытывают трудности в обучении. Это средство позволяет детям глубже понимать и усваивать обобщенные познания о явлениях природы, обусловленных законами и связями. Отмечено, что важность зрительной наглядности значительно возрастает в областях детского мышления, выходящих за рамки образовательных заданий.

Эффективно применять наглядные модели можно, начиная уже с раннего детства, когда дети становятся способны узнавать повседневные объекты на картинках. Сначала устанавливается соответствие между реальными и схематичными изображениями, развивая способность распознавать последние изображения. Это культивирует у детей умение соотносить различные визуальные представления с конкретными геометрическими формами.

Согласно Л.М. Фридману, когнитивная значимость и польза средств зрительной наглядности возрастают, когда ребенок лично задействован в их создании, что способствует укреплению впоследствии связи с объектом. Совместно сформированные модели приобретают существенное значение, отражая ключевые атрибуты и ассоциации, открытые самими воспитанниками. Это вносит вклад в более осознанное и глубокое познание действительности [40, 41].

Следующим этапом является введение в пространство сказок и рассказов с использованием наглядных моделей. Обучение последовательному пересказу происходит посредством выкладывания персонажей, и затем они заменяются контурными, силуэтными изображениями. С течением времени модели, разработанные самими детьми, служат им направлением для пересказа, назидательно демонстрируя сюжет.

Посредством ассоциаций текста с визуальными элементами, такими как картинки или схематичные представления, информация становится легче усвояемой для детей. Каждое слово или фразеологическое сочетание сопровождается изображением, упрощая запоминание и воспроизведение текста. Применение данного подхода начинается с идентификации базовых действий и их графического отображения, что закладывает основу для формирования простых предложений и активизации речевой функции. Этот процесс подтверждает положительное влияние средств зрительной наглядности на умственное развитие и обучение.

Наглядность в педагогической практике принято ассоциировать с визуальным восприятием; она играет ключевую роль в усвоении информации учащимися. В энциклопедии Лопатина тема наглядности определяется, как способность научных данных быть представленными в форме, осязаемой чувствами. Такие изображения как диаграммы, таблицы, или графики демонстрируют различные атрибуты и связи объектов, позволяя видеть их существенные характеристики.

Дидактическое «золотое правило», зародившееся в трудах Я.А. Коменского, утверждает ценность вовлечения сенсорных органов в образовательный процесс. Согласно этому принципу, предметы должны быть обозримы, звучания – слышимы, запахи – различимы обонянием, то, что можно попробовать на вкус – уловимо вкусовыми рецепторами, а доступное ощущению осязания – осязаемо.

Методы преподавания по своей природе наглядны, если они обеспечивают четкое умственное представление предмета. Этот подход подразумевает классификацию: вербальный, наглядный и практический. Новаторы в образовании, такие как В.Ф. Шаталов с его «опорными сигналами» и «опорными конспектами», внесли значительный вклад в развитие наглядных методов обучения.

Т.А. Файн акцентирует внимание на «выделяющем главное в динамической наглядности». Использование компьютерных технологий в наглядности, как показывает Ю.П. Преображенский, представляет физические процессы в качестве динамических иллюстраций, что открывает новые горизонты для объяснения сложных понятий.

По мнению академика И.Ф. Харламова, успешное усвоение материала зависит от прямого наблюдения и исследования учащимися окружающего мира, что подчеркивает непреходящую важность наглядности в образовательном процессе.

Образовательный процесс опирается на наглядные средства, предназначенные для изображения и демонстрации различных аспектов

нашего мира. Эти ресурсы делятся на несколько категорий: природные предметы, используемые в учебных целях; препараты для детального рассмотрения под микроскопом; плоские изображения для визуализации реальных объектов наряду с объемными репрезентациями через модели, а также символические инструменты в форме схем и графиков, обеспечивающие усвоение абстрактных знаний [36, 37].

Уровень соответствия наглядных пособий объекту изучения также может различаться. От натуральных явлений до изобразительных репрезентаций, таких как иллюстрации, и заканчивая графическими и символическими средствами представления информации, все это играет роль в процессе образования [34].

Задействуя художественные методы, педагоги стремятся расширить речевые способности детей. В процессе развития речи у детей немаловажную роль играет рисование и оказывает существенное влияние на формирование речевых навыков. Специалистами, отмечается связь развития умения рисовать и умения говорить, поскольку рисунок нередко интерпретируется как нетрадиционная форма вербализации мыслей.

Л.С. Выготский утверждает, что детский рисунок – это уникальная графическая разновидность речи, которая знаменует собой появление письма, при этом символы, изображенные на бумаге, являются прямым изображением предметов и действий. Взаимодействие рисования и лингвистического выражения формируют дуэт взаимообогащения, помогая ребенку проявлять себя через взаимоотношения с миром.

В педагогической практике дошкольных учреждений значимость приобретают визуальные средства, такие как одежда, кухонная утварь, инструменты, растения, и посреднические материалы: изображения, снимков, иллюстрации и видеофрагменты. Наравне с этими ресурсами, особо выделяются дидактические материалы, например, настольные игры и пособия, сделанные своими руками. Однако, чтобы пособия стали действенными в речевом развитии, необходимо их применение в сочетании с

обучающим словом педагога, задача которого заключается в направлении восприятия и объяснении содержания показываемого.

В.К. Воробьева выдвинула концепцию, основанную на последовательности в области формирования цепочек связной речи среди детей с тяжелыми нарушениями речи. Её подход содержит постепенное развитие навыка связного говорения, начиная с узнавания образцов, для последующего усложнения задач. Инструментом в этом служат предметные изображения и графические схемы, благодаря которым возможно без заготовленного плана сюжета составлять рассказы.

С экспертной точки зрения психологов и педагогов, одно из значимых преимуществ средств зрительной наглядности – это обеспечение детям дошкольного возраста легкости освоения навыков сочинения рассказов, поскольку такие образцы являются своеобразным планом и помогают в построении структурированных высказываний, способствуют освоению порядка, связывающего ключевые смысловые звенья рассказа [1, 3, 25].

Использование зрительной наглядности для детей с тяжелыми нарушениями речи, значительно облегчает процесс развития речи, так как рассмотрение иллюстраций, различных предметов, схем стимулирует интерес детей и развивает желание назвать узнаваемые предметы. Наглядные опоры ускоряют процесс усвоения знаний, развивают память, учат выделять главное и систематизировать полученную информацию.

Использование средств зрительной наглядности для развития речи детей дает педагогам возможность более целенаправленного развития языковых способностей детей. Такой подход обогащает активный словарный запас, закрепляет навыки словообразования, совершенствует мастерство использования разнообразных словесных конструкций. Это облегчает детям способность описывать предметы и составлять рассказы.

В методах развития речи дошкольников высоко ценятся такие модели, как сериационный ряд, которая представляет собой крупные полосы и круги, обозначающие различия в размере и длине. Например, в сказке «Репка» с

помощью данной модели иллюстрируются повторяющиеся, нарастающие последовательности действий.

Двигательное моделирование отражает основную последовательность действий сказки, представленную в виде разноцветных кругов, что эффективно в повествованиях о животных.

Временно-пространственные модели созвучны структуре волшебных сказок. Они представляют собой последовательность блоков со стрелками, каждый из которых соответствует эпизоду сказки, в которых размещены заместители задействованных персонажей и выбранные символы декораций. Стрелки здесь используются для обозначения перехода от одного эпизода к другому.

Описательные повествовательные схемы способствуют составлению рассказов об игрушках, одежде, посуде, временах года, овощах и фруктах. Эти модели представляют собой картонный лист размером 45x30 см, разделенный на несколько квадратов в зависимости от характерных признаков предмета, который нужно описать.

Схемы-рисунки служат эффективным средством для дидактических занятий. В числе доказанных методик для развития фразовой речи и словообразовательных навыков у детей с нарушениями речи, В.П. Глухов выделяет использование схематической наглядности. Эти инструменты, меняясь по содержанию от упрощенных к более сложным инструментам, направляют мыслительные процессы ребенка на выявление и описание характерных признаков предметов, выделение ключевых слов и конструирование логически верных предложений [13].

Не только иллюстрации предметов, но и условные обозначения (стрелки и волнистые линии, заменяющие глаголы и прилагательные) задействуются как элементы этих схем, возлагая на ребенка задачу, определять грамматические категории. Наглядность подобных моделей позволяет освоить элементы речи более осознанно, что способствует воспитанию словообразовательной компетенции на практическом уровне.

Отмечено, что общение ребенка с тяжелыми нарушениями речи нередко характеризуется фрагментарностью, прерывистостью и нелогичностью, что обуславливает необходимость использования таких методик.

На начальных этапах педагог опирается на использование схем, акцентирующих внимание на основных атрибутах предмета, что в последующем перерастает в обучение детей описанию объектов с помощью ряда опор. Затем, дети обучаются внутренне структурировать свои высказывания и, в конце концов, описывают предметы уже без визуальных опор. Процесс коррекционного обучения, таким образом, содействует выработке последовательности и структурированности речевого высказывания, сначала устно, а затем и умственно.

Выводы по первой главе

Теоретический анализ исследований свидетельствует о проблемах в наличии фразовой речи у детей с тяжелыми нарушениями речи. Рассматривая ключевые понятия данной работы, а именно «фраза» и «зрительная наглядность» можно отметить их взаимосвязь. Различные фазы речевого развития детей обладают уникальными характеристиками, требующими значительного внимания в процессе фразеологических исследований дошкольного возраста. Изначально, конструкция фраз, составляемых детьми, является отображением их когнитивного развития, а также их взаимодействия с окружающим миром и социальным окружением. Так, фразовая речь, со временем, преобразуется в инструмент для создания более сложных языковых выражений, как было замечено исследователями, рассматривавшими овладение грамматическими составляющими родного языка.

Отмечается, что у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи помимо проблем с компонентами речевой системы, также существует тенденция к снижению устойчивости внимания, недостаточная вербальная

память и затруднения в запоминании. В используемых педагогических практиках, применение средств зрительной наглядности облегчает представление абстрактных понятий таких, как звук, слово, предложение и текст.

«На практике сегодня нередко отмечается определенный отрыв педагогической работы по развитию речи от реальных потребностей детей. Это обуславливает тот факт, что, овладевая в результате обучения достаточно большим запасом слов, дети не пользуются речью как средством межличностного общения, то есть «накопленные» речевые средства не ориентированы на удовлетворение потребности в общении. Речь, формирующаяся на занятиях, зачастую не выполняет функции коммуникации, неинформативна, лишена адресата и мотива» [5].

Содержание данной главы можем рассматривать методологией для организации и проведению экспериментального исследования. В следующей главе раскроем три этапа эксперимента (констатирующий, формирующий и контрольный).

Глава 2 Экспериментальное исследование по развитию развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности

2.1 Выявление уровня развития развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи

«В данном параграфе раскрывается реализация констатирующего эксперимента, определяются показатели и описываются уровни развития развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи» [28].

«Экспериментальная часть исследовательской работы проходила на базе МБУ детского сада № 45 «Яблонька» г.о. Тольятти. В исследовании принимали участие 12 детей, посещающие группу компенсирующей направленности для детей с нарушением речи смешанная группа «Клубнички» (приложение А, таблица А1). Возраст диагностируемых детей 6-го года жизни. Экспериментальная работа включает в себя констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты» [28].

«В констатирующем эксперименте перед нами поставлена цель, направленная на выявление уровня развития развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с ТНР» [28].

«С этой целью определили следующие показатели для выявления уровня развития фразовой речи у детей 6-го года жизни с ТНР:

- уровень овладения навыками речевой коммуникации детей в процессе свободного общения;
- уровень связной речи ребенка;
- уровень активного словаря ребенка;
- умение составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию);
- умение составить описательный рассказ;

– умение устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания» [28].

При разработке показателей диагностических заданий мы опирались на следующие исследования (В.П.Глухова, Т.И. Гризик, Л.Е. Тимощук М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной, Е.А. Стребелевой, В.М. Акименко).

С целью выявления выше поставленных показателей мы подобрали определенные диагностические задания, которые описаны в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатель	Диагностическое задание
Уровень овладения навыками речевой коммуникации детей в процессе свободного общения	Диагностическое задание 1. Наблюдения за свободным общением детей в группе сверстников по рекомендациям В.И. Яшиной
Уровень связной речи ребенка	Диагностическое задание 2. Субтест Е.А. Стребелевой «Расскажи»
Уровень активного словаря ребенка	Диагностическое задание 3. Уровень активного словаря дошкольника В.М. Акименко
Умение составлять предложение по отдельным ситуационными картинкам	Диагностическая задание 4. «Умение составлять предложение по отдельным ситуационными картинкам»
Умение составлять предложение по трем картинкам	Диагностическая задание 5. «Умение составлять предложение по трем картинкам»
Умение составлять предложение с использованием предлогов, со зрительной опорой на изображение	Диагностическая задание 6. «Умение составлять предложение с использованием предлогов, со зрительной опорой на изображение»
Умение составлять предложения, согласуя существительное и прилагательное	Диагностическая задание 7. «Умение составлять предложение, согласуя существительное и прилагательное»
Умение составлять простые предложения с однородными членами	Диагностическая задание 8. «Умение составлять простые предложение с однородными членами»
Умение составлять описательный рассказ	Диагностическая задание 9. «Умение составлять описательный рассказ»

Далее рассмотрим характерные особенности по организации и проведению представленных диагностических заданий.

«Диагностическое задание 1. Наблюдения за свободным общением детей в группе по рекомендациям В.И. Яшиной» [28].

«Цель: выявить наличие навыков речевой коммуникации детей в процессе свободного общения» [28].

«Материалы и оборудование: бланк для фиксации особенностей поведения детей в ходе свободного общения, ручка» [28].

«Ход: педагог осуществляет наблюдение за процессом общения между детьми в группе в ходе свободной игровой деятельности, на прогулке и в ходе выполнения коллективных заданий в непрерывной образовательной деятельности, фиксирует выявленные особенности. В процессе наблюдения обращает внимание на характер общения, инициативность, умение вступать в диалог и поддерживать его, ясно формулировать и выражать свои мысли. После окончания активного наблюдения за процессом общения детей, педагог подсчитывает полученные баллы (суммируя баллы выявленных особенностей общения) и выводит итоговую сумму, на основании которой отмечает уровень овладения навыками речевой коммуникации детей в процессе свободного общения» [28].

«Обработка результатов осуществляется по баллам» [28].

«Высокий уровень – 3 балла – в ходе свободного общения ребенок активен, умеет слушать, понимает речь, легко взаимодействует со сверстниками в совместном творчестве и игре, отвечает на поставленные вопросы, способен самостоятельно задавать вопросы, последователен в выражении идей и мыслей, умеет пользоваться формами речевого этикета» [28].

«Средний уровень – 2 балла – ребенок умеет слушать и понимать речь, старается поддерживать диалог, но сам редко выступает в качестве инициатора для начала общения, владеет речевым этикетом и соблюдает его, использует простые короткие фразы при ответе и составлении вопросов» [28].

«Низкий уровень – 1 балл – ребенок малоактивен, для процесса общения характерны такие черты, как ограниченность односложными ответами, либо жестами, отсутствие последовательности в выражении своих мыслей, практически не использует формы речевого этикета, отличается рассеянным вниманием» [28].

«На основе данной бальной системы ребенку после окончания наблюдения присваивается определенный уровень овладения навыками речевой коммуникации детей в процессе свободного общения» [28].

«Количественные результаты диагностического задания 1 представлены в таблице 2» [28].

Таблица 2 – Количественные результаты диагностического задания 1 по выявлению уровня овладения навыками речевой коммуникации детей в процессе свободного общения

Кол-во детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
12	2	4	6
100 %	17%	33%	60%

«Из представленных результатов видно, что высокий уровень овладения навыками речевой коммуникации детей в процессе свободного общения наблюдается у двух детей, средний уровень отмечен у четырех детей и преобладающий низкий уровень зафиксирован у шести детей» [28].

«Высокий уровень наблюдался у Ксении П. Девочка охотно делится впечатлениями от совместной деятельности, активно ведет себя в процессе взаимодействия со сверстниками, стремится помочь тем, кто испытывает затруднения в общении с детьми из-за значительных дефектов речи, задает вопросы (Чем тебе помочь?; Давай я попрошу его сделать это?) внимательно слушает собеседника и поддерживает диалог. Несмотря на преобладание в речи односложных фраз, девочка чувствует себя уверенно, достаточно эмоциональна, с удовольствием общается как с девочками, так и с

мальчиками. Также высокий уровень продемонстрировал Тимофей Р. – мальчик активно задавал вопросы, как сверстникам, так и педагогу. Старался поддерживать разговор и эмоционально делился своими впечатлениями. Тимофей с радостью рассказывал о поездке к бабушке и уже планировал, как проведет предстоящее лето. При этом не забывал об использовании форм речевого этикета. Благодарил за помощь и спрашивал разрешения, когда хотел задать очередной вопрос педагогу» [28].

«Средний уровень характерен для четырех детей – Яна К., Милана Р., Ася М., Андрей С. Ребята принимали участие в диалоге, односложно отвечали на вопросы, не стремились продолжить общение, редко сами проявляли инициативу для начала диалога со сверстниками» [28]. Тем не менее дети не игнорировали сверстника, если кто-то обращался к ним с вопросом или просьбой. Милана Р. и Ася М. участвовали в совместной игре, входе которой вели диалог из односложных фраз, не всегда логически связанных между собой («куклы спят», давай играть в магазин»)

Низкий уровень был отмечен у шести детей из группы – Илья Д., Даша Б., Андрей К., Артем М., Костя Д., Даша М. Ребята демонстрировали минимум интереса в процессе общения, не выступали инициаторами, некоторые, с тревожностью, избегали диалога. У Кости Д. в общении преобладали жесты и краткие ответы. Не всегда его ответы были понятны, и он не проявлял стремление еще раз объяснить собеседнику, что имел в виду, заканчивал диалог и отвлекался на игру. У детей с низким уровнем овладения речевыми навыками процесс общения зависит от индивидуальных особенностей. Например, у Артема М. и Даши М. отсутствует активная речь, дети проводят время, играя самостоятельно, не обращая внимания на сверстников. У Артема М. из-за наличия значительных речевых нарушений отмечается невнятная речь, не все ребята его понимают, из-за этого у ребенка происходят вспышки агрессии. В связи с этим воспитатель отмечает частые конфликты в группе, в результате которых Артему часто приходится играть одному.

«Диагностическое задание 2. Субтест Е.А. Стребелевой «Расскажи».

Цель: выявить уровень связности речи ребенка» [28].

«Материалы и оборудование: четыре сюжетные картинки по теме «Утро мальчика» (четыре картинки с изображением ситуаций, знакомых детям из каждодневного опыта), бланк для фиксации ответов ребенка в ходе составления рассказа, ручка» [28].

«Ход: диагностическое задание реализуется в два практических этапа, на первом ребенку предлагается внимательно изучить разложенные перед ним на столе сюжетные картинки по теме «Утро мальчика» и разложить все картинки по порядку: что мальчик делал сначала, что потом, чем завершились его действия. На втором этапе (не зависимо от правильности выбранной последовательности картинок) ребенку предлагается определить сущность изображенного события и составить рассказ по полученному ряду изображений. При составлении рассказа ребенок должен использовать все части повествования (начало, основная часть и конец). После этого оценивается связность и логичность рассказа, который составил ребенок, опираясь на предложенные сюжетные картинки» [28].

«Обработка результатов осуществляется по баллам» [28].

«Высокий уровень – 3 балла – ребенок охотно соглашается на выполнение задания, ему ясна поставленная задача и не требуются дополнительные пояснения. Самостоятельно раскладывает сюжетные изображения в верной временной последовательности и на их основе составляет логичный рассказ, верно отражающий сюжет, в котором прослеживаются все структурные части, во время выполнения задания ребенок заинтересован и нацелен на достижение положительного результата» [28].

«Средний уровень – 2 балла – ребенок соглашается на выполнение задания, понимает поставленную перед ним задачу, самостоятельно или с небольшой помощью взрослого правильно выбирает последовательность сюжетных изображений и на их основе составляет рассказ, но при этом в

рассказе отмечается низкая связность между основными структурными частями, фразы преимущественно простые и четко разграничен» [28].

Низкий уровень – 1 балл – ребенок не проявляет интерес к выполнению задания, отмечается рассеяное внимание, в процессе раскладывания картинок не соблюдает пространственно-временную последовательность, не составляет единого рассказа, использует отдельные слова для описания изображений, не заинтересован в результате.

«На основе выше описанной бальной системы ребенку по завершению выполнения диагностического задания выставляется выявленный уровень связности речи» [28].

Количественные результаты диагностического задания 2 представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные результаты диагностического задания 2 по выявлению уровня связной речи ребенка

Кол-во детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
12	1	3	8
100 %	8%	25%	67%

«Из представленных результатов видно, что высокий уровень выявлен у одного ребенка, средний уровень был выявлен у трех детей, и низкий уровень наблюдался у восьми детей» [28].

«У Миланы Р., Аси М. и Андрея С. был выявлен средний уровень связной речи. Ребята проявили интерес к выполнению задания, были нацелены на результат, им не потребовались дополнительные объяснения, верно выбрали последовательность всех картинок. Но при составлении рассказа у ребят возникли сложности, они описывали картинки простыми фразами, такими, как «мальчик проснулся», «мальчик сел на стул», «завтрак». Ася М. верно разложила все картинки, но в процессе составления рассказа пропустила одно изображение (мальчик проснулся, оделся и

завтракает)» [28]. Когда посмотрела на все картинки, Ася сказала, что все назвала правильно, просто не любит смама чистить зубы и поэтому мальчик пошел завтракать, а потом мама позовет его умываться. Милана Р. смогла составить рассказ только с помощью педагога, использовавшего наводящие вопросы (Кто изображен на картинке?; что он делает?; какое время дня изображено на рисунках?). После этого Милана смогла составить несколько предложений и сказала, что утром мальчик просыпается, берет одежду, умывает лицо и идет есть кашу и пить чай.

У остальных детей отмечен низкий уровень. Трое детей с низким уровнем – Даша Б., Андрей К., Костя Д. столкнулись с трудностями в процессе выполнения задания, им было сложно сосредоточиться и понять инструкцию, они попробовали разложить картинки, но составлять рассказ не захотели. Остальные ребята описывали картинки общими простыми словами, например Илья Д. сказал, что нарисован мальчик и не стал описывать его действия. Артем М. попробовал жестами указать на последовательность картинок, но допустил ошибки. Артем не проявлял заинтересованности и не был нацелен на результат, не огорчился, что не справился с заданием и быстро отвлекся на игру.

«Диагностическое задание 3. Диагностика активного словаря дошкольника В.М. Акименко» [28].

«Цель: выявить уровень активного словаря ребенка» [28].

«Материалы и оборудование: бланк с вопросами по группам существительных, глаголов, простых прилагательных и обобщающих понятий, бланк для фиксации ответов ребенка по каждой категории групп существительных» [28].

«Ход: ребенку задаются вопросы по группам существительных (одежда, посуда, животные, овощи, мебель), дается задание на подбор обобщающего слова для названия группы предметов и озвучивание действий, которые можно осуществить с данной группой существительных (например, «Что можно сделать с посудой?») – собрать, купить, принести. Также ребенку

предлагается описать названные существительные, используя прилагательные. Оценивается владение и использование активного словаря ребенка по разным категориям. Также имеют значение особенности произношения самих слов, наличие или отсутствие дефектов в произношении и составе слов» [28].

«Обработка результатов осуществляется по параметрам» [28].

«Высокий уровень – 3 балла – словарь ребенка насыщен в разных категориях существительных, без затруднений называет и описывает объекты живой и неживой природы, озвучивает действия с представленными категориями, правильно подбирает обобщающие слова (например, майка, рубашка – это одежда), правильно отвечает на вопросы, в произношении слов отсутствуют речевые дефекты» [28].

«Средний уровень – 2 балла – словарь ребенка насыщен в отдельных категориях существительных, не всегда называет все слова, относящиеся к определенной группе (например, в категории «мебель» ребенок может назвать 1-2 предмета), избирательно озвучивает действия с представленными обобщенными группами предметов, медленно актуализирует запрашиваемые слова и называет их, в произношении слов имеются несущественные речевые дефекты» [28].

«Низкий уровень – 1 балл – отсутствует интерес к выполнению задания, часто отвлекается, избирательно отвечает на вопросы или не отвечает совсем, затрудняется в подборе обобщающих слов, ответы простые, односложные, имеются значительные дефекты в произношении слов» [28].

«На основе выше описанной балльной системы ребенку после выполнения диагностического задания выставляется выявленный уровень активного словаря» [28].

«Количественные результаты диагностического задания 3 представлены в таблице 4» [28].

Таблица 4 – Количественные результаты диагностического задания 3 по выявлению уровня активного словаря ребенка

Кол-во детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
12	2	4	6
100 %	17%	33%	50%

«Представленные в таблице результаты свидетельствуют, что высокий результат показали двое детей, у остальных ребят был выявлен средний и низкий уровни» [28].

«Высокий уровень активного словаря показала Ксения П. У девочки соответствующий возрасту словарный запас, она смогла безошибочно назвать все предметы и правильно подобрала обобщающие слова. В речи ребенка отсутствуют значительные речевые дефекты. Ксении не потребовались наводящие вопросы, в ходе выполнения задания, она спрашивала: «А что мы будем делать дальше? А есть еще другие картинки?»» [28].

«Средний уровень наблюдался у четырех детей, они затруднялись в подборе обобщающих слов, некоторые допускали ошибки в категориях близких по внешним признакам, процесс актуализации слов и обдумывания ответа происходил медленно. У Миланы Р. отмечались ошибки при подборе окончания слов («зеленая платье», «это все одежды»), Андрей С. допустил ошибку в процессе группировки предметов, сказал, что транспорт, это машинна, самолет и роликовые коньки» [28].

«Низкий уровень активного словаря продемонстрировали большинство детей, а именно: Илья Д., Даша Б., Андрей К., Артем М., Костя Д., Даша М., Яна К. и Ася М. Часть детей с низким уровнем не владеет активной речью, у них преобладает использование указательных жестов, отмечается частичное произношение отдельных звуков, отсутствие активной речи наблюдалось у Артема М. и Ильи Д., поэтому они не смогли ответить на поставленные вопросы» [28]. Ася М. назвала несколько предметов, но быстро утратила

интерес к выполнению задания и переключила внимание на игрушки, находящиеся рядом с ней. Андрей К. попробовал сложить картинки по группам, но при сортировке выбирал предметы похожие по цвету и сказал, что ему нравится, когда они так расположены.

Для оценки результата по следующим диагностическим заданиям (с 4 по 9) используется бальная система. Максимальное количество баллов за успешное прохождение всех заданий равно 24 баллам. При обработке данных, бальное значение не переводится в процентное выражение, а остается в баллах:

- низкий уровень – 0-8 баллов;
- средний уровень – 9-17 баллов;
- высокий уровень – 18-24 баллов.

Процентное соотношение результатов по диагностическим заданиям 4-9 представлено в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты диагностических заданий 4-9 по выявлению уровня развития фразовой речи ребенка

Кол-во детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
12	2	4	6
100 %	17%	33%	50%

В ходе исследования фразовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи отмечилось, что большинство из них испытывает трудности с включением в деятельность и часто ограничивались короткими ответами из одного-двух слов или прибегали к жестам в качестве дополнения. Когда в задании предлагалось соотнести предмет с контуром и назвать его цвет, Ася М. сказала, что предметы все белые и цветные ей не нравятся. Простая структура предложений, скудность и повторяемость синтаксических конструкций были ключевыми признаками их устной речи. В

рамках заданий, направленных на построение высказываний по конкретным картинкам, исследуемые с трудом формулировали полноценные фразы без взрослого. Андрею К. и Артему М. требовались дополнительные вопросы: «Какого цвета бывает трава?»; «Что девочка взяла с собой, когда пошла в лес, для чего ей корзинка?» и это способствовало описанию действий, изображенных на картинках. Нарушения в употреблении словоформ, неправильная расстановка слов и необходимость длительных пауз на поиск подходящего слова, нередко приводили к синтаксическим ошибкам. Илья Д. сказал, что не знает что надо сделать и ему потребовалось несколько раз объяснять инструкцию и алгоритм выполнения заданий. Мальчик часто замолкал и не реагировал на вопросы. Лишь спустя время приступал к выполнению задания и в своих действиях был нерешительным. Требовалось его подбадривать и говорить, что все обязательно получится и не страшно, если он в чем-то допустит ошибку.

Серия изображений, представляющих ряд объектов как, например, мальчик в лесу и грибы, вызывала сложности при попытках детей установить логические связи и озвучивать их через предложения. Цель этих задач заключалась в анализе способности детей к построению смысловых ассоциаций. Использование и понимание предлогов доставляло детям большие неудобства, при этом многие из них избегали включения предлогов в речь или некорректно их подменяли, что указывало на незрелость понимания пространственных отношений в языке.

Большинство детей не смогли корректно согласовать существительное с прилагательным без ошибок, им требовалась помощь педагога. Непонимание данных правил выражалось не только в устных ответах, но и в жестуляции, как замене словесной коммуникации. При выполнении задач по составлению предложений с однородными членами, участники стремились к использованию минимального числа слов и иногда прибегали к выдуманному терминам, допускали ошибки в названиях объектов.

Раскрытие потенциала фразовой речи у дошкольников с трудностями в речевом развитии приобретает ключевое значение в исследовательских работах по педагогике. Способность формулировать сложные предложения и выстраивать связанное высказывание у таких детей часто является проблемой, что нашло отражение в конкретных примерах, таких как "Лиза не пошла, чтобы не промокла", и требует индивидуально-адаптированных учебных стратегий. Изучение состояния фразовой речи детей указанной категории выявило значительный разрыв между реальными способностями и возрастными ожиданиями. Это затруднение проявилось в элементарности синтаксических структур, недостаточном словарном запасе, и затруднении в построении сложноподчиненных предложений.

Данные наблюдения подчеркнули необходимость в составлении методических рекомендаций, основанных на системности, наглядности, учете зоны ближайшего развития по Л.С. Выготскому, замещении и деятельностном подходе. Применимость этих принципов привела к разработке педагогических рекомендаций, целью которых является улучшение речевых навыков дошкольников. Важным аспектом является зрительная наглядность, представленная мнемо-таблицами и опорными схемами, способствующими зрительной, двигательной, ассоциативной памяти и решению когнитивных задач. Эти инструменты специально адаптированы для целевой возрастной группы с ТНР, учитывающие их тенденцию к ассимиляции наглядного материала и особенности мыслительных операций.

С учётом уникальных особенностей речевых способностей этих детей, экспериментальные данные подтверждают, что наглядные модели значительно облегчают детальное восприятие и интерпретацию абстрактных понятий, таких как звук, слово или текст. Особенно полезными оказались визуальные ряды в активизации диалогической и ответственной речи, оказывающей помощь в преодолении речевых препятствий. Используя такие стратегии, дошкольники учатся слушать, анализировать, а также задавать и

отвечать на вопросы, тем самым укрепляя свои коммуникативные навыки и преодолевая трудности речевого взаимодействия.

Общие результаты исследования отображены в таблице 6.

Таблица 6 – Количественные результаты уровня развития развернутой фразовой речи детей 6-го года жизни

Кол-во детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
10	2	4	6
100 %	17%	33%	50%

Характеристика уровней развития развернутой фразовой речи отражена в следующих итоговых результатах:

Высокий уровень развития развернутой фразовой речи наблюдался у одного ребенка. Ксения П. продемонстрировала высокие результаты, у нее сформирован активный словарь, легко взаимодействует со сверстниками, активно идет на контакт. В процессе диагностики Ксения П. подходила к ребятам и говорила: «Можно я тебе помогу?», пыталась объяснить детям, что говорит Артем М, когда он, в силу значительных речевых дефектов, не мог доступно выразить свои мысли (Артем сказал, что хочет синюю машинку, а не красную)

Средний уровень развития был выявлен у четверых детей, что составило 33% от группы. Дети со средним уровнем взаимодействуют со сверстниками, но контакт носит непродолжительный характер, затрудняются в поиске обобщающих слов, используются простые фразы и односложные ответы. Редко используют средства речевого этикета. В речи имеются незначительные речевые дефекты.

Низкий уровень развития развернутой фразовой речи был выявлен у 6 детей, что в процентном соотношении составляет 50% от группы. Для этих детей характерно преобладание невербальных средств во взаимодействии со

сверстниками. Преобладают простые, односложные ответы на вопросы, имеются значительные дефекты в произношении слов.

Графически результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Результаты констатирующего эксперимента

Очевидно, что фразовая речь служит ключевым инструментом в развитии детской речи, отражая отношения и понятия действительного мира через грамматические конструкции. Владение структурированной речью существенно влияет на когнитивное развитие детей, стимулируя логическое мышление и способность к соответствующему структурированию мыслей. Так, вовлекая детей в игровые действия на основе правильного языкового общения, они познают синтаксические закономерности и категории, важные для последующего эффективного усвоения и применения языка. В свете этих фактов акцентируется значимость закладывания основ грамотного речевого общения с ранних лет развития ребенка.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что работа по развитию развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи должна быть реализована в следующих направлениях – обогащение активного словаря детей, интеграция в учебно-игровое

пространство элементов зрительной наглядности, обогащение словарного запаса за счет расширения представлений об окружающей действительности и поэтапная подгрупповая работа. В следующем параграфе рассмотрим содержание и организацию работы по развитию развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности.

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

Формирующий этап эксперимента был направлен на развитие развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности. Содержание и организация работы по развитию развернутой фразовой речи старших дошкольников с ТНР реализовались на базе МБУ детского сада № 45 «Яблонька» г.о. Тольятти. В исследовании принимали участие 12 детей 6-го года жизни.

Исследование, основанное на предварительных данных констатирующего этапа, подтвердило значимость выбранной проблематики и помогло в организации формирующего этапа. Уникальное содержание программы, предназначенной для усовершенствования фразовой речи, было разработано после изучения имеющихся психолого-педагогических и методологических трудов. Эти источники включали работы таких авторов: Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, Ф.А. Сохина, А.М. Шахнаровича, С.Л. Рубинштейна, А.М. Леушиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной.

Двенадцать дошкольников 6-го года жизни с серьезными речевыми нарушениями были привлечены к тестированию предложенной методики. Процесс формирования речи организовался в соответствии с методическим

алгоритмом, представленным следующим образом: во-первых, определение последовательности применения визуальных опор с целью фразового развития речи; во-вторых, создание ряда занятий, усиленных зрительной наглядностью; в-третьих, насыщение образовательного пространства специализированными материалами для индивидуальной занятости учащихся.

В основу взаимодействия педагога и детей заложены принципы, отвечающие следующим требованиям: соблюдение возрастных характеристик, наглядность, включающая в себя демонстрацию и проведение экспериментов, мультисенсорный и дифференцированный подход [33].

Рабочий план предусматривал четыре основные фазы: начиная с создания визуальных материалов, способствующих формированию разнообразных рассказов, переход к использованию разработанных упражнений и, после этого, представление детям подходов, основанных на зрительной наглядности. Завершающим этапом выступало стимулирование и развитие детализированной фразовой речи у обучаемых.

Следовательно, цель формирующего этапа исследования – познакомить и обучить детей 6-го года жизни с ТНР использованию средств зрительной наглядности и с их помощью развить развернутую фразовую речь. В педагогической деятельности средства зрительной наглядности применяются как своеобразный метод познания.

На предварительном этапе формирующего эксперимента нами была отмечена необходимость повышения психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей в вопросах коррекции и развития фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР. Для этого было организовано психолого-педагогическое просвещение специалистов, участвующих в сопровождении детей данной категории.

Для педагогов был проведен курс консультаций, затрагивающих проблемы речевого развития детей, особенности их развития, способы преодоления трудностей («Тяжелые нарушения речи и повышенная

тревожность. Как помочь ребенку?», «Организация взаимодействия с родителями, воспитывающими ребенка с особенностями в развитии», «Понятие фразовой речи и особенности ее развития у старших дошкольников с ТНР»). В ходе проведенной просветительской работы, педагоги были ознакомлены с особенностями развития детей с тяжелыми нарушениями речи, с условиями формирования и развития фразовой речи дошкольников, а также с результатами констатирующего эксперимента. В ходе консультаций у педагогов часто возникали вопросы, они интересовались: «Как можно помочь ребенку, которого избегают сверстники из-за значительных речевых нарушений?», «Как поддержать родителей с повышенной тревожностью, из-за диагноза своего ребенка?», «Какие пособия, сделанные своими руками, будут полезны в развитии речи детей и доступны для восприятия».

В процессе просветительской работы был организован мастер-класс для педагогов, на котором совместно с учителем-логопедом были изготовлены дидактические пособия, направленные на развитие речи детей («Волшебные тактильные мешочки», «Коробка сказок»)

Кроме того, педагогам были даны рекомендации по организации группового пространства с применением средств зрительной наглядности, направленной на речевое развитие детей. В своей работе педагоги довольно часто используют всевозможные наглядные пособия, многие из них сделаны своими руками и подобраны для детей, исходя из их индивидуальных особенностей. Дети с удовольствием используют данные пособия в развивающей и игровой деятельности. Но кроме этого, мы поставили цель, расширить возможности группового пространства и наполнить его средствами зрительной наглядности, которые сделаны не только руками педагогов, но и самими воспитанниками. Таким образом, продукты детского творчества также стали частью предметно-развивающей среды группового помещения. Ксения П. и Яна К., с большим удовольствием, совместно с педагогом изготовили стенд «Правила поведения в группе», на котором ребята с помощью своих рисунков и фотографий

схематично объяснили, как можно себя вести в коллективе, «что хорошо, а что плохо». Ребята с удовольствием используют этот стенд и рассказывают друг другу истории, связанные с моментами, изображенными на стенде. Илья Д. с азартом показывает всем свою фотографию и говорит: «Вот это я кричу на картинке, но так делать нельзя. Я шутил и кричал «по-игрушечному»».

Также в групповых пространствах были организованы различные музеи (музей хлеба, музей «Радуга камней», музей колокольчиков и деревянных игрушек). Благодаря проведенной работе в этом направлении у детей появилась возможность не только узнать много интересной информации о представленных экспонатах, но и примерить на себя роль экскурсовода. Ребятам была предложена игра «День в музее», в ходе которой ребенок приглашал на экскурсии сверстников и рассказывал им об экспонатах музея. Ксения П. Даже приняла участие в городском конкурсе в номинации «Юный экскурсовод» и приобрела интересный опыт. С радостью делилась впечатлениями и сказала, что когда вырастет, будет работать в Краеведческом музее или в Московском зоопарке и рассказывать всем о животных.

Для того, чтобы ребенку было легче ориентироваться, были составлены схемы-описания музейных экспонатов, по которым ребенку было легко составлять описательный рассказ. А в некоторых музеях информация также была закодирована с помощью специальных кодов, и ребенок мог, используя дополнительные технические средства, продемонстрировать детям экспонаты с использованием дополненной реальности и сделать экскурсию еще более красочной и запоминающейся. Данная игра вызывала у ребят большой интерес, стимулировала речевое развитие и позволила справиться с тревожностью некоторым детям, Ася М. и Даша Б. Сперва играли вдвоем и рассказывали друг другу о предметах, которые находятся в музее, а спустя некоторое время смогли выступить в роли команды экскурсоводов и провели интересную экскурсию для своих одноклассников. Даша Б. сказала, что

боялась что-то забыть, но с картинками смогла запомнить и рассказать обо всех экспонатах.

Кроме того, в ходе формирующего эксперимента мы использовали систему упражнений:

- лексико-грамматические упражнения (игра на образование сложных слов, игра «Подумай и назови»);
- конструирование простых и сложных предложений («Важное слово», «Найди предмет»);
- активация творческого подхода в процессе построения фраз и предложений («Придумай историю», «Своя сказка», «Шкатулка со сказками»);
- развивающие сенсорные игры («Волшебный мешочек», «Эмоциональный рассказ»).

Несмотря на трудности, которые возникали в начале работы, дети начали активно включаться в игровую и развивающую деятельность. Артему М. особенно понравилась игра «Волшебный мешочек», в ходе которой мы использовали не просто набор различных предметов, а заменили их морскими камнями причудливой формы, которые ассоциировались у ребят с животными, геометрическими фигурами и даже людьми. Из мешочка можно было достать один или несколько камней, внимательно рассмотреть их, попытаться описать, выясняя форму и сходство. У многих детей получалось придумать интересные истории. Ксения П. и Андрей С. увлеченно выкладывали из камней фигуры людей и придумывали рассказы. Ребята сказали, что хотят играть с камушками и придумывать мультики. Так у нас появилась еще одна игра – «Каменная сказка». Мы разместили в группе контейнер с камнями, шишками и деревянными брусочками, ребята могли использовать их и выкладывать на различных фонах фигуры и придумывать свои сказочные истории.

Также в рамках нашего исследования в детском саду был реализован проект «Музей в шкафу», с целью:

- ознакомления дошкольников с разнообразием природных материалов и их особенностями, через игровую и экспериментальную деятельность при сотрудничестве со взрослыми;
- изучения возможности развития развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи посредством зрительной наглядности;
- рационального и интересного, с точки зрения творческого подхода, использования образовательного пространства, позволяющего разнообразить детскую деятельность.

Работа над всеми компонентами речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи требует применения принципа наглядности. Наглядное моделирование способствует зрительному представлению абстрактных понятий, таких как звук, слово, предложение и текст. Современные методы коррекции в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи включают использование специальных техник, таких как литотерапия, что означает терапию с использованием натуральных камней.

Литотерапия стала популярной как нетрадиционная методика, способствующая воздействию на психо-эмоциональное и физическое состояние человека с использованием природных минеральных веществ. Упор делается на создание положительного эмоционального фона, развитие связной речи и познавательных процессов у детей, а также на улучшение внимания, воображения и восприятия [24, с. 231].

Применение метода зрительной наглядности в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи способствует формированию зрительного восприятия и развитию ассоциативных областей мозга. Великие педагоги такие, как А.Р. Лурия, Р.И. Лалаева и Я.О. Микфельд, выделяли важность диагностики уровня развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями речи для успешного овладения навыками письма и чтения.

Литотерапия в организации пространства детского сада является эффективным способом углубления знаний и погружения в мир через взаимодействие и самостоятельное исследование. Ребенка включают в активный познавательный процесс с использованием метода зрительной наглядности для развития фразовой речи. Игровые ситуации, практические задания, ассоциации, театрализация и самостоятельное исследование – все это методы, способствующие развитию фразовой речи у детей с тяжелыми нарушениями.

Система литотерапии представляет собой цикл занятий по развитию фразовой речи у старших дошкольников с трудностями в развитии, такими как нарушения двигательной системы, внимания, памяти и эмоционально-волевые проблемы. Для таких детей особенно важно развитие зрительной системы, которая в дошкольном возрасте находится на стадии формирования.

Развитие речи детей зависит от содержания их жизни в дошкольном учреждении. Богатая жизнь, наполненная впечатлениями, способствует активизации и развитию речи у детей.

Сегодня, в условиях информационного общества, особенно важно использование особых методов общения с детьми в дошкольном образовании. Интерактивные формы общения с детьми, современные технологии и технические средства наглядности становятся необходимыми для успешной подготовки детей к школе [30, 31].

Дополненная реальность является важным способом погружения в знания и обогащения познавательного опыта детей. «AR-технологии позволяют создавать новые возможности для изучения и восприятия окружающего мира» [14, с. 56]. Воспитатели могут использовать дополненную реальность для передачи знаний детям и стимулирования их творческого мышления.

Таким образом, использование дополненной реальности в дошкольном образовании способствует развитию креативности у детей и созданию

благоприятных условий для обучения и развития в соответствии с их индивидуальными потребностями.

Рассмотрим особенности применения средств зрительной наглядности в психолого-педагогической деятельности с детьми 6-го года жизни с ТНР и выделим следующие задачи:

- учить детей рассматривать и понимать содержание картины;
- совершенствовать фразовую структуру речи;
- побуждать детей к речевой активности;
- расширять словарный запас ребенка;
- способствовать возникновению положительных эмоций, подкрепление желания общаться.

В процессе работы используются различные приемы: ознакомление с текстом, придумывание интересных вопросов, составление плана-пересказа по отобранным вопросам, сопоставление изображений и текста рассказа, воспроизведение рассказа.

Благодаря этим действиям дети учатся выделять главное событие, учатся составлять последовательный план развития событий. Развивают умения составлять развернутый рассказ с помощью вопросов, а впоследствии только опираясь на составленный план.

Использование сюжетных картин для составления рассказа.

Приемы работы:

- постепенное знакомство с изображениями, отработка ответов на вопросы по содержанию каждой представленной картины;
- определение правильной последовательности картин;
- описание картин без визуальной опоры, по памяти;
- распределение ролей и озвучивание изображенных героев;
- акцентирование внимания на творческом подходе, дети придумывают название и дополняют рассказ событиями, которые предшествовали изображенному моменту и/или, которые последовали после события на картинке.

Для тренировки составления дошкольниками описательных рассказов также мы использовали схемы Т.А. Ткаченко. Представленные схемы отражают основные свойства объектов (цвет, форма, размер, материал, действия ребёнка с объектами), после чего переходили к подготовленным упражнениям.

Реализуемые направления комплексно способствовали развитию развернутой фразовой речи детей, они повлияли на заинтересованность ребят, повысили мотивацию к коррекционно-развивающим занятиям, расширили использование активного словаря ребятами. Таким образом, поставленные цели и задачи можно считать реализованными. Необходимо организовать и провести контрольный эксперимент для проверки результативности формирующего исследования.

2.3 Изучение динамики уровня развития развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи

Контрольный этап эксперимента направлен изучение динамики уровня сформированности развернутой фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Для каждого показателя мы провели диагностическое задание и получили следующие результаты.

«Диагностическое задание 1. Наблюдения за свободным общением детей в группе сверстников по рекомендациям В.И. Яшиной» [28].

«Цель: выявить наличие навыков речевой коммуникации детей в процессе свободного общения» [28].

«Материалы и оборудование: диагностические бланки для отметки результатов, ручка» [28].

«Ход: педагог наблюдает за свободным общением детей в группе и фиксирует результаты наблюдения по заявленным критериям

диагностической методики в форме бальной оценки, которая происходит по следующей системе» [28].

«Высокий уровень – 3 балла – в ходе свободного общения ребенок активен, умеет слушать, понимает речь, легко взаимодействует со сверстниками в совместном творчестве и игре, отвечает на поставленные вопросы, способен самостоятельно задавать вопросы, последователен в выражении идей и мыслей, умеет пользоваться формами речевого этикета» [28].

«Средний уровень – 2 балла – ребенок умеет слушать и понимать речь, старается поддерживать диалог, но сам редко выступает в качестве инициатора для начала общения, владеет речевым этикетом и соблюдает его, использует простые короткие фразы при ответе и составлении вопросов» [28].

«Низкий уровень – 1 балл – ребенок малоактивен, для процесса общения характерны такие черты, как ограниченность односложными ответами, либо жестами, отсутствие последовательности в выражении своих мыслей, практически не использует формы речевого этикета, отличается рассеянным вниманием» [28].

«На основе выше описанной бальной системы ребенку по окончанию наблюдения выставляется определенный уровень овладения навыками речевой коммуникации детей в процессе свободного общения» [28].

Количественные результаты диагностического задания 1 представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Количественные результаты диагностического задания 1 по выявлению уровня овладения навыками речевой коммуникации детей в процессе свободного общения

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
12	3	7	2
100 %	25%	58%	17%

«Из выше представленных результатов видно, что высокий уровень овладения навыками речевой коммуникации детей в процессе свободного общения наблюдается у троих детей, они проявляют инициативу в общении со сверстниками. Высокий уровень наблюдался у Ксении П., Яны К. и Андрея С. Ребята использовали разные средства речевой коммуникации и свободно вступали в диалог друг с другом и другими ребятами. Яна К. стала чаще участвовать в коллективных играх со сверстниками. Начала проявлять активность, говорить: «Давайте поиграем вместе?», «Можно я тоже буду рисовать с вами?»» [28].

«Средний уровень характерен для семи детей, что составляет 58% от экспериментальной группы. Дети со средним уровнем также вступали в диалог со сверстниками, но непродолжительно, иногда замещали вербальные средства общения указательными жестами. Артем М. также стал активнее обращаться к сверстникам в играх, но иногда все же всё использует указательные жесты вместо слов» [28].

«Низкий уровень наблюдался у двоих детей. У ребят этой группы наблюдалась низкая активность и степень инициативности при вступлении в диалог со сверстниками. Даша Б. предпочитает играть одна и редко использует вербальные средства общения с другими ребятами, так как уровень развития активной речи низкий. Костя Д. Не проявляет инициативу в общении со сверстниками, предпочитает играть один. Андрей С. проявляет эмпатию и пытается поддержать Костю, часто говорит ему: «Пойдем играть с нами», «Хочешь я дам тебе свою машинку», «Давай соберем пазл»» [28].

Следовательно, по результатам данной методики можно сделать вывод о положительной динамике. Повысился высокий уровень, количество детей с низким уровнем снижено. Дети стали чувствовать себя увереннее и начали активнее проявлять себя в общении и совместных играх.

«Диагностическое задание 2. Субтест Е.А. Стребелевой «Расскажи»» [28].

«Цель: выявить уровень связности речи ребенка» [28].

«Материалы и оборудование: сюжетные картинки «Утро мальчика», карта для фиксации результатов и ручка» [28].

«Ход: детям предлагается поместить изображения в правильной последовательности и составить по ним рассказ, оценивается степень связности речи у детей и фиксируется по следующей бальной системе» [28].

«Высокий уровень – 3 балла – ребенок охотно соглашается на выполнение задания, ему ясна поставленная задача и не требуются дополнительные пояснения. Самостоятельно раскладывает сюжетные изображения в верной временной последовательности и на их основе составляет логичный рассказ, верно отражающий сюжет, в котором прослеживаются все структурные части, во время выполнения задания ребенок заинтересован и нацелен на достижение положительного результата» [28].

«Средний уровень – 2 балла – ребенок соглашается на выполнение задания, понимает поставленную перед ним задачу, самостоятельно или с небольшой помощью взрослого правильно выбирает последовательность сюжетных изображений и на их основе составляет рассказ, но при этом в рассказе отмечается низкая связность между основными структурными частями, фразы преимущественно простые и четко разграничен» [28].

«Низкий уровень – 1 балл – ребенок не проявляет интерес к выполнению задания, отмечается рассеяное внимание, в процессе раскладывания картинок не соблюдает пространственно-временную последовательность, не составляет единого рассказа, использует отдельные слова для описания изображений, не заинтересован в результате» [28].

На основе выше описанной бальной системы ребенку по завершению выполнения диагностического задания выставляется выявленный уровень связности речи.

Количественные результаты диагностического задания 2 представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Количественные результаты диагностического задания 2 по выявлению уровня связной речи ребенка

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
12	5	5	2
100 %	42%	42%	16%

По повторно проведенной диагностической методике было выявлено, что высокий уровень наблюдается у пятерых детей, а именно у Ксении П., Миланы Р., Аси М., Андрея С. и Андрей К., что, несомненно, является положительным результатом по сравнению с констатирующим этапом, когда высокий уровень наблюдался только у одного ребенка. Задание с картинками уже не вызывало у детей затруднения, они с легкостью определили правильную последовательность действий и смогли составить связный рассказ по картинкам. Ксения П. Использовала в рассказе прилагательные и правильно соотносила их с изображением на картинке. Рассказы детей стали развернутые, и эмоционально окрашенные. Роложив правильно картинки, Андрей К. не только описал утро мальчика, но и рассказал, как он утром собирается в детский сад, что любит есть на завтрак и что сегодня он надел свою любимую футболку.

В показателях среднего уровня также отмечается положительная динамика, дети стали самостоятельно справляться с последовательной выкладкой картинок. Уже никто не отказывался от выполнения задания и все были нацелены на результат. Илье Д. потребовалось немного больше времени, чем другим ребятам, чтобы определить правильную последовательность картинок, но зато в этот раз он хорошо справился с этим заданием. А благодаря наводящим вопросам,смог описать все картинки и даже придумал продолжение рассказа про мальчика. Илья Д. сказал, что после завтрака мальчик пойдет с папой в парк, потому что сегодня выходной и они будут кататься на машинках.

Низкий уровень связности речи присутствовал у двоих детей. Но дети данной группы стали более заинтересованными в выполнении задания и старались с ним справиться. Так, Даша Б. не смогла составить рассказ, но верно разместила сюжетные картинки, и старалась произнести отдельные слова, описывающие сюжет истории про мальчика: «встал», «моется», «оделся», «пьет чай».

«Диагностическое задание 3. Диагностика активного словаря дошкольника В.М. Акименко» [28].

«Цель: выявить уровень активного словаря ребенка» [28].

«Материалы и оборудование: бланки с диагностическими вопросами с существительными, глаголами и прилагательными, ручка» [28].

«Ход: ребенку задаются вопросы по группам существительных (одежда, посуда, животные, овощи, мебель), дается задание на подбор обобщающего слова для названия группы предметов и озвучивание действий, которые можно осуществить с данной группой существительных (например, «Что можно сделать с посудой?» – собрать, купить, принести. Также ребенку предлагается описать названные существительные, используя прилагательные. Оценивается владение и использование активного словаря ребенка по разным категориям. Также имеют значение особенности произношения самих слов, наличие или отсутствие дефектов в произношении и составе слов» [28].

«Обработка результатов осуществляется по параметрам» [28].

«Высокий уровень – 3 балла – словарь ребенка насыщен в разных категориях существительных, без затруднений называет и описывает объекты живой и неживой природы, озвучивает действия с представленными категориями, правильно подбирает обобщающие слова (например, майка, рубашка – это одежда), верно отвечает на вопросы, в произношении слов отсутствуют речевые дефекты» [28].

«Средний уровень – 2 балла – словарь ребенка насыщен в отдельных категориях существительных, не всегда называет все слова, относящиеся к

определенной группе (например, в категории «мебель» ребенок может назвать 1-2 предмета), избирательно озвучивает действия с представленными обобщенными группами предметов, медленно актуализирует запрашиваемые слова и называет их, в произношении слов имеются несущественные речевые дефекты» [28].

«Низкий уровень – 1 балл – отсутствует интерес к выполнению задания, часто отвлекается, избирательно отвечает на вопросы или не отвечает совсем, затрудняется в подборе обобщающих слов, ответы простые, односложные, имеются значительные дефекты в произношении слов» [28].

Количественные результаты диагностического задания 3 представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Количественные результаты диагностического задания 3 по выявлению уровня активного словаря ребенка

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
12	4	5	3
100 %	33%	42%	25%

Заявленные в таблице результаты отражают положительную динамику, значительно снизился низкий уровень, дети уже легче объединяют понятия в группы, расширился активный словарь.

Высокий уровень повысился на 16%. Четверо детей справились с поставленными заданиями. Безошибочно назвали все группы существительных, смогли подобрать обобщающие понятия. Ответы детей стали более разнообразными по всем заявленным категориям. Милана Р. научилась справляться с тревожностью и смогла правильно произнести все понятия, не перепутав окончания. Милана Р. сказала: «я запомнила, что платье – это «оно», платье красное».

Пятеро детей допустили минимальное количество ошибок, и им требовалась незначительная помощь взрослого с уточняющими вопросами.

Даже те ребята, которые при выборе обобщающих понятий допустили ошибки, после уточняющих вопросов, смогли сами найти верный ответ. Андрей С. отнес лимон к категории овощей, но быстро исправил ошибку, сказав, что просто давно его не ел и забыл, что это фрукт.

Низкий уровень отмечался у троих детей и был обусловлен особенностями тяжелых нарушений речи. Даша Б. Начала проявлять гораздо большую заинтересованность в выполнении заданий, но в связи с низким развитием активной речи не всегда может правильно назвать ответы и прибегает к использованию жестов.

В ходе выполнения диагностических заданий 4-9, исследованием было целенаправленно затронуто изменение уровня развития фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи. Оценка развития способностей осуществлена аналогичным инструментарием, что использовался при первичной диагностике.

Методология оценки включала ряд комплексных задач:

- анализ способности детей составлять цельные высказывания на основе представленного визуального материала;
- определение готовности участников эксперимента к образованию и вербализации лексико-смысловых связей;
- анализ понимания и правомерного употребления предложений в рамках их функционального назначения;
- выявление способности к грамматически корректному согласованию форм существительных и качества предмета;
- оценка компетенции в создании структурных простых предложений с использованием однородных синтаксических единиц;
- анализ навыка конструирования сложных предложений.

Предметный анализ в ходе обследования выявил, что четверо участников (33%) проявили способность составлять высказывания, демонстрирующие превосходство над усредненным критерием развития, эти дети могут выстраивать грамматические фразы соответственно контексту

образа и уместно использовать пространственные предложения, адекватно используя существительные и качественные характеристики. Пять детей (42%) – со средним уровнем, показали небольшие отклонения при грамматическом согласовании. И двое детей (17%) продемонстрировали результат ниже среднего, испытывая трудности с минимальным словесным набором и пониманием, а также адекватным употреблением предлогов, означающих пространственное расположение.

Ксюша П. Без ошибок выполнила задание на составление предложений по отдельным ситуационным картинкам. Яна К. смогла сконструировать сложные предложения и придумать к ним продолжение.

Артем М. смог выполнить задания без помощи педагога, использовал минимальное количество слов, но ответы были уже более уверенными.

Общие результаты отображены в таблице 10.

Таблица 10 – Количественные результаты определения уровня развития развернутой фразовой речи

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
12	4	6	2
100 %	33%	50%	17%

Характеристика уровней развития развернутой фразовой речи отражена в следующих итоговых результатах:

Высокий уровень наблюдается у четверых детей. Они стали более инициативными в процессе общения, речь ребят стала более разнообразной и эмоционально окрашенной.

Средний уровень развития был выявлен у шестерых детей, что составило 50% от общего числа группы. У детей данной группы также вырос уровень развития фразовой речи, задания, направленные на построение фраз

и предложений перестали вызывать затруднения. Рассказы детей приобрели красочность и полноту повествования.

Низкий уровень развития развернутой фразовой речи был выявлен у двоих детей. Несмотря на низкую речевую активность детей данной группы, стоит отметить возросший интерес к занятиям и увеличение пассивного словаря детей.

Графически результаты контрольного эксперимента представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Результаты контрольного эксперимента

Таким образом, можно сделать вывод о том, что работа по развитию развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи, реализовавшаяся по направлениям: интеграция в учебно-игровое пространство элементов зрительной наглядности, обогащение словарного запаса за счет расширения представлений об окружающей действительности, поэтапная подгрупповая работа, была проведена эффективно и показывает положительную динамику в развитии развернутой фразовой речи у детей 6-го года жизни с тяжелыми нарушениями речи.

Результаты, полученные в ходе контрольного этапа эксперимента подтвердили выдвинутую гипотезу.

Выводы по второй главе

«Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что развитие развернутой фразовой речи детей находилось преимущественно на среднем уровне. Дети замещали вербальные средства общения жестами и мимикой, диалоговая форма общения носила непродолжительный характер, речь была затруднена» [28].

Формирующий эксперимент показал, что важно включать в учебно-игровое пространство элементов зрительной наглядности для развития развернутой фразовой речи детей, также важно использовать нетрадиционные и совпременные методы в коррекционно-развивающих занятиях с детьми с тяжелыми нарушениями речи. «Также значительную роль оказало привлечение родителей и педагогов к процессу развития фразовой речи детей, они с удовольствием применяли полученные знания. Подобранные формы и средства работы позволили активизировать интерес детей к общению друг с другом» [28].

В ходе контрольного эксперимента наблюдались позитивные результаты, которые доказали эффективность проведенных мероприятий. В области педагогической практики наблюдаются значительные усовершенствования, влияющие на индивидуальную и совместную деятельность воспитанников, и на формирование развивающей предметно-пространственной среды. Педагоги демонстрируют инновационный подход в коммуникации с родителями и координации совместных усилий, уделяя внимание как возрастным особенностям, так и личностным характеристикам детей. Результаты эксперимента свидетельствуют об использовании педагогами эффективно отобранных приемов и методик.

Поставленные цели изначального исследования достигнуты, задачи реализованы, а выдвинутая гипотеза обрела экспериментальное подтверждение.

Заключение

Исследования продемонстрировали, что эффективное речевое развитие у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) возможно благодаря методам, ориентированным на принцип природосообразности и учитывающим возрастные характеристики детей. В рамках педагогической практики, интеграция взаимодействий с зрительными средствами во время свободных и развивающих видов деятельности доказала свою результативность. Методологический подход заключался в применении специальных пособий и игр в режимные моменты дня и совместной деятельности детей и педагога, нацеленных на улучшение речевых и психических способностей [38].

Действительно, результаты подчёркивают существенную актуальность проблем речевого развития у детей в течение длительного времени, предлагая новаторские стратегии обучения, ответственные перед ускоренным ритмом современной жизни. Разработанные рекомендации, учитывают возрастные особенности детей с ТНР, компенсируют ограничения в речевом развитии, ставя акцент на создание природосообразной образовательной среды.

Проведенный анализ уровня фразовой речи у детей 6-го года жизни с ТНР в начальном этапе исследования указал на преобладание среднего и низкого уровней развития у этой категории детей. Отсюда, мотивированные желанием повысить этот показатель, мы предложили ступенчатую модель работы, базирующуюся на средствах зрительной наглядности, повышающей эффект от обучения и в процессе свободной деятельности детей.

Благодаря эмпирическим наработкам мы подтвердили эффективность формирующей работы, предназначенной для детей с ТНР, что выразилось в заметном улучшении результатов. С этими результатами, исследование подкрепляет важность индивидуальной адаптации содержания дошкольного образования для достижения оптимального развития в каждом конкретном случае.

При проведении исследования удавалось значительно улучшить процессы развития речи у старших дошкольников с ТНР путем интеграции в учебно-игровое пространство элементов зрительной наглядности. Уделяя внимание накоплению словарного багажа, закладыванию основ грамматической структуры языка и укреплению навыков ведения диалогов и монологов, было выявлено, что дети 6-го года жизни могут значительно продвинуться в развитии языковых способностей.

В процессе исследования выдвинутая нами гипотеза подтвердилась, относительно эффективности визуальных средств обучения посредством наблюдения за их влиянием на умения общения детей с окружающими взрослыми и сверстниками.

Созданы методические рекомендации для педагогов, направленные на создание образовательной среды, которая способствует оптимальному речевому развитию через систематизацию визуально обогащенного материала. Положительная динамика проявилась в виде 16% увеличения высокого уровня освоения фразовой речи и 8% роста среднего уровня среди участников эксперимента, что свидетельствует об усилении выразительности и обогащении содержания детской речи. Наблюдалось, что речь учащихся обрела новые грани полноты и структурированности.

Завершающий этап исследования позволил сделать вывод о полном подтверждении изначально выдвинутой гипотезы: педагогически организованный подход с использованием средств зрительной наглядности становится существенным катализатором в развитии речевых компетенций. В результате использования этого подхода происходит улучшение процесса речевого развития у детей, увеличение их интереса к учебному процессу и повышение профессиональной квалификации педагогов.

Основываясь на этих выводах, можно утверждать, что речевое развитие дошкольников с ТНР оптимизируется применением специфических образовательных методов и подходов, ориентированных на визуализацию учебного процесса.

Список используемой литературы

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Речевое развитие дошкольников. М., 1999. С. 22-103.
2. Арушанова А. Г., Юртайкина Т. М. Методика обследования речевого развития // Дошкольное воспитание. 1991. № 7. С. 14-21.
3. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М. : Просвещение, 1999. 249 с.
4. Башмакова С. Б. Психология нарушенного развития с основами организации коррекционной помощи: учебное пособие. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. 103 с.
5. Белякова А. Е. Развитие речевого общения у детей дошкольного возраста с интеллектуальной и речевой недостаточностью : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13, 13.00.03 : Калуга, 2003 167 с.
6. Богдан Н. Н. Специальная психология: учебное пособие / Под общ. ред. Н. Н. Богдан. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. 219 с.
7. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М. : Академия, 2002. 202 с.
8. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М. : Просвещение. 2004. 252 с.
9. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-методическое пособие. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС. 2003. 144 с.
10. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М. : Сфера, 2009. 325 с.
11. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М. : Владос. 2006. 368 с.
12. Гаврилова Н. В. Проблемы адаптации лиц с ОВЗ // Профессиональное образование. Столица. 2013. №1. 43 с.

13. Глухов В. П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи // Логопедия. 2005. № 3. С. 13–24.
14. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. изд. 2-е. М. : Просвещение, 2004. 347 с.
15. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 273 с.
16. Дыбина О. В. Теории и технологии социализации детей: учеб.-метод. пособие для подготовки бакалавров педагогики очной и заочной форм обучения. Тольятти : ТГУ, 2010. 59 с.
17. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2003. С. 34–38.
18. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 5-е издание, переработанное и дополненное. М. : Академический проект: фонд «Мир», 2008. 336 с.
19. Козлова С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. М., 1998. 156 с.
20. Комарова Т. С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. 170 с.
21. Логинова В. И. Дошкольная педагогика: учебник для студентов педагогических институтов. М. : Просвещение, 1988. 256 с.
22. Лурия А. Р. Язык и сознание. М. : Просвещение, 1989. 249 с.
23. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути её развития. М. : «Просвещение», 1975. 302 с.
24. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М. : Просвещение, 2002. 26 с.
25. Михеева Е. В. Методическая работа в ДОУ. Современные технологии обучения дошкольников. Учитель, 2014. 223 с.
26. Мухина В. С. Возрастная психология. М., 1997. С. 165–169.

27. Назарова Н. М. Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. М., 2006. Ч. 1. 36 с.
28. Новик Л. А. Развитие вербального общения у детей 5-6 лет с задержкой психического развития в коллективной деятельности сверстников. Магистерская диссертация. ТГУ. Тольятти, 2020. 72 с.
29. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии в 2-х т. М., 1989. С. 64–72.
30. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2012. 576 с.
31. Слепенкова Е. А. Роль А. С. Макаренки в развитии технологии воспитания как научного направления педагогики // Педагогика. 2013. № 7. 118 с.
32. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М. : Изд-во Москов. Психолого-социального ин-та, Воронеж: НПО «Модекс», 2002. 224 с.
33. Сухомлинский В. А. О воспитании. М. : Политическая литература, 2010. 147 с.
34. Тулаева Е. В. Воспитательный потенциал школьных традиций // Начальная школа плюс до и после : науч. метод. и психолого-пед. журн. 2014. № 11. 140 с.
35. Фадина Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста : учебно-методическое пособие. Балашов: Николаев, 2004. 68 с.
36. Шмаков С. Для чего необходимы коллективные творческие дела? // Народное образование. 2015. № 4. 119 с.
37. Швайко Г. С. Игры и игровые упражнения по развитию речи: пособие для прак. работников ДОУ; под ред. В. В. Гербовой. М.: Айрис-пресс, 2006. 176 с.

38. Эльконин Д.Б. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста. М., 1988. 189 с.
39. Social development of children with mental retardation / *Ind Psychiatry J.* 2009 Jan-Jun; 18(1): 56–59.
40. A rational approach to the child with mental retardation for the paediatrician / *Paediatr Child Health.* 2003 Jul-Aug; 8(6): 345–356.
41. Kabra M. Gulati S. Mental retardation. *Indian J Pediatr.* 2003;70(2):153–8.
42. Battaglia A. Carey JC. Diagnostic evaluation of developmental delay/mental retardation: an overview. *Am J Med Genet.* 2003;117. С. 3–14.
43. Battaglia A. Genetics of mental retardation. *Am J Med Genet.* 2003;117. С. 1–2.

Приложение А

Список детей, участвующих в эксперименте

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в эксперименте

Имя Ф. ребенка	Возраст
Ася М.	5 лет 4 месяца
Илья Д.	5 лет 7 месяцев
Тимофей Р.	5 лет 2 месяца
Ксюша П.	5 лет 8 месяцев
Даша Б.	5 лет 1 месяц
Андрей К.	5 лет 2 месяца
Яна К.	5 лет 9 месяцев
Артем М.	5 лет 2 месяца
Костя Д.	5 лет 3 месяца
Даша М.	6 лет 1 месяц
Милана Р.	5 лет 8 месяцев
Андрей С.	5 лет 4 месяца