

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ НА
ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЛИСЕНСОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
очной формы обучения, группы 02021505
Поповой Ольги Александровны

Научный руководитель:
Зав. кафедрой, к.псих.н., доцент
К.Е. Панасенко

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЛИСЕНСОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ.....	7
1.1. Понятие «связное высказывание». Развитие связного высказывания в онтогенезе	7
1.2. Особенности развития связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития	15
1.3. Использование полисенсорного восприятия в развитии связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития	23
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЛИСЕНСОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ.....	31
2.1. Анализ уровня развития связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития	31
2.2. Основные направления логопедической работы по развитию связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития на основе использования полисенсорного восприятия.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	59
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	Ошибка! Закладка не определена.

ВВЕДЕНИЕ

К числу важнейших задач логопедической работы с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения речевого развития, относится формирование у них связных высказываний. Уровень развития связной речи является показателем готовности к обучению в школе, так как к этому моменту связное высказывание ребенка должно иметь самостоятельный, логичный, последовательный характер. Только обладая хорошо развитым навыком использования связных высказываний, ребенок сможет давать развернутые ответы на вопросы школьной программы, логично и полно излагать свои собственные суждения, пересказывать содержание текстов из учебников, художественных произведений.

Развитие связной речи является объектом исследования психолингвистов (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба), лингвистов (В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев, А.М. Пешковский), психологов (А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), педагогов (А.М. Бородич, Е.И. М.М. Кониная, Т.А. Ладыженская, А.М. Леушина, О.И. Соловьева, Тихеева, К.Д. Ушинский, Е.А. Флериная, В.И. Яшина), логопедов (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, О.С. Ушакова, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова).

В.П. Глухов определял, что связное высказывание – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания, это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки.

Ученые обращали внимание на то, что для успешного овладения связными высказываниями необходимо наличие специальных условий: своевременное развитие как вербальной стороны речи (фонетических, фонематических процессов речи, развитие лексической стороны речи (объем словаря) и развитие грамматической стороны речи (умение согласовывать разные части речи; усложнение структуры предложений), так и невербальной (развитие мышления, памяти, внимания, восприятия ребенка).

Р.Е. Левина, Т.А. Ткаченко отмечали, что у детей с нарушениями речи имеются особенности связного высказывания, которые выражаются в трудности удержания последовательности содержания, который является планом рассказа, в затруднениях подбора слов, в нарушениях смысловой цельности, логичности, последовательности рассказа, в подборе лексико-грамматических средств планирования связной речи. Это обусловлено спецификой нарушения речи, а именно несформированностью основных компонентов речевой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического, произносительной стороны речи.

В настоящее время имеется ряд исследований, в которых описаны пути развития связного высказывания. Это исследования В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Р.Е. Левиной. В работах этих авторов представлен дифференцированный подход к коррекции нарушения речевого развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Но в сегодня наряду с дифференцированным подходом особую актуальность представляет поиск подходов, в которых будут учитываться индивидуальные типологические особенности детей с нарушениями речевого развития. Эта тема освещена в инициативных исследованиях Г.А. Ванюхиной, И.Ю. Мурашовой. Например, Г.А. Ванюхина предлагает использовать объективные методы оценки полисенсорного восприятия. В рамках дошкольного учреждения применение подобных методов затруднено, т.к. учителя-логопеды не обладают необходимыми компетенциями для реализации данных методов. Это ориентирует нас на то, что необходимо найти методы использования сенсорной полимодальности и ее учета в коррекции речевых нарушений.

Проблема исследования: каковы возможности развития связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития на основе использования полисенсорного восприятия?

Цель исследования: определить и обосновать содержание основных направлений логопедической работы по развитию связного высказывания у

старших дошкольников с нарушениями речевого развития на основе использования полисенсорного восприятия.

Объект исследования: процесс развития связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития.

Предмет исследования: основные направления логопедической работы по развитию связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития на основе использования полисенсорного восприятия.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой логопедическая работа по развитию связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития на основе полисенсорного восприятия, будет эффективна, если:

1. информация, предоставляемая дошкольникам с нарушениями речевого развития в процессе коррекции, будет иметь опору на доминирующую модальность восприятия;

2. коррекционная логопедическая работа по развитию связного высказывания будет реализовываться в несколько этапов:

- подготовительный,
- основной,
- заключительный.

Исходя из цели, объекта и предмета мы выделили следующие **задачи исследования:**

1) на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы, теоретически обосновать проблему исследования;

2) выявить возможности использования полисенсорного восприятия в развитии связного высказывания;

3) подобрать диагностический инструментарий для выявления уровня развития связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития;

4) определить основные направления логопедической работы по развитию связного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на основе использования полисенсорного восприятия.

Теоретико – методологическая база исследования представлена исследованиями: изучения связной речи Л.С. Выготским, А.А. Леонтьевым, Л.В. Щерба с позиции психолингвистического подхода; изучение связного высказывания В.В. Виноградовым, А.Н. Гвоздевым, А.М. Пешковским с точки зрения лингвистики; изучения связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи В.К. Воробьевой, В.П. Глуховым, Р.Е. Левиной, А.А. Леонтьевым, О.С. Ушаковой, нейропсихологической характеристики восприятия А.Р. Лурия, возможностей использования полисенсорного восприятия для развития связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Г.А. Ванюхиной.

Методы исследования: теоретические: анализ научно-методической литературы по проблеме исследования; эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап), тестирование; метод качественного и количественного анализа результатов исследования.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 41 г. Белгорода

Структура: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЛИСЕНСОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ

1.1. Понятие «связное высказывание». Развитие связного высказывания в онтогенезе

Развитие связной речи является объектом исследования психолингвистов (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба), лингвистов (В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев, А.М. Пешковский), психологов (А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), педагогов (А.М. Бородич, Е.И. М.М. Кониная, Т.А. Ладыженская, А.М. Леушина, О.И. Соловьева, Тихеева, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерина, В.И. Яшина), логопедов (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, О.С. Ушакова, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова).

Рассмотрим сущность понятий, составляющих основу нашего исследования – «речь», «связная речь», «связное высказывание».

В психологических исследованиях речь – универсальное средство общения, сложный психофизиологический процесс порождения и восприятия речевых высказываний, а также как специфически организованная форма сознательной деятельности (37).

Связное высказывание – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания, это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки (12).

Соответствие определенным критерием определяет связность высказывания. Такими критериями являются:

-содержательность (ребёнок должен уметь самостоятельно рассказывать о том, что ему знакомо, с чем его познакомили в процессе различных видов деятельности. Точно и интересно составить рассказ или ответить на вопрос

возможно только при наличии некоторых знаний и представлений об окружающей действительности.);

-точность (правдивое изображение окружающей действительности, подбор слов и словосочетаний, которые более точно подходят к заданному содержанию);

-логичность (связанные между собой предложения располагаются в соответствии с логикой развертывания мысли в определенной последовательности и образуют логическую структуру, где есть зачин и конец, а промежутке между ними – переходы от одного этапа мысли к другому. Ее несоблюдение приводит к нарушению логики изложения);

- ясность (понятность для слушателей);

- правильность, чистота, богатство (разнообразие) (9).

Т.А. Ладыженская, Б.И. Яшина отмечают, что высказывание – это особая речевая деятельность, а продуктом этой деятельности является текст. Основные его признаки – тематическое, смысловое и структурное единство, грамматическая связность (17).

Тематическое единство текста обеспечивается подчиненностью его содержания основной мысли. Тема – это то, о чем будет идти речь, что описывается, о чем рассуждает говорящий. Смысловое и структурное единство – связь между предложениями и другими частями текста, которая организует сам текст.

Теперь обратимся к понятию «связная речь». С.Л. Рубинштейн отмечал, что связной является речь, которая отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания. Таким образом, связная речь – умение грамотно и связно выражать свои мысли, она является важнейшим компонентом нормального речевого взаимодействия между людьми, а также основой успешного развития и обучения (27).

Ученые М.М. Алексеева, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Ф.А. Сохин, Спирина, А.В. Ястребова, Б.И. Яшина под связной речью понимают смысловое

развернутое высказывание, ряд логически сочетающихся предложений, обеспечивающее общение и взаимопонимание (7; 13).

М.М. Алексеева и Б.И. Яшина указывают на употребление термина «связная речь» в нескольких значениях:

- 1) процесс, деятельность говорящего;
- 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание;
- 3) название раздела работы по развитию речи. Термины «высказывание», «текст» иногда выступают синонимично понятию «связность» (1; 54).

Обучение связной речи оказывает влияние как на эстетическое воспитание: пересказы литературных произведений, самостоятельные детские сочинения развивают образность и выразительность речи, обогащают художественно-речевой опыт детей, так и выполняет социальные функции: помогает ребёнку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности.

М.М. Алексеева и Б.И. Яшина отмечают, что основная функция связной речи – коммуникативная.

В.П. Глухов отмечает, что коммуникативная функция связной речи проявляется в таких формах, как диалог и монолог (12).

Диалог как форма связной речи состоит из реплик, из цепи речевых реакций, он осуществляется либо в виде сменяющих друг друга вопросов и ответов, либо в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников. Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания.

Становление диалога играет важнейшую роль в ходе речевого развития дошкольника и занимает существенную часть в общей системе работы по развитию речи в дошкольной организации.

Диалог представляет собой основную форму речевого общения. В глубине диалога возникает связная речь. Многие ученые отмечают, что диалог можно назвать первичной формой общения. В процессе формирования

диалогической речи образуются условия для осваивания повествования и описания.

Монологическая речь – связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей (13).

Монолог является более сложной формой речи, служащей для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относят односторонний характер высказывания, произвольность, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения. Особенность этой формы речи состоит в том, что её содержание заранее задано и предварительно планируется (12).

Диалог и монолог взаимосвязаны друг с другом. В процессе общения монологическая речь органически вплетается в диалогическую. Монолог может приобретать диалогические свойства, а диалог может иметь монологические вставки, когда наряду с короткими репликами употребляется развёрнутое высказывание. Но, несмотря на это, данные формы речи имеют ряд существенных отличий. Так, диалог состоит из реплик или цепи речевых реакций, в то время монолог – это логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени и не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Кроме того, диалог осуществляется либо в виде сменяющих друг друга вопросов и ответов, либо в виде разговора двух или нескольких участников; собеседники здесь всегда знают, о чём идёт речь, и не нуждаются в развёртывании мысли и высказывания, а в монологе выражается мысль одного человека, которая неизвестна слушателям, высказывание содержит более полную формулировку информации, оно более развёрнуто.

Выделяют такие виды монологической речи, как описание, рассуждение и повествование.

Описание как вид монологической речи может быть конкретизированным и обобщенным, может включать в себя изложение признаков и свойств. Для этого вида свойственно использование номинативных и эллиптических предположений. Описание преследует цель полной характеристики предмета речи через перечень таких составляющих его признаков как: количественные, качественные, структурные, функциональные.

Рассуждение поддерживается при помощи разнообразных целей: обеспечение обоснованности действий, определение их причинно-следственных связей, принятие или обоснованное отклонению выводов.

Рассуждение – это устное представление, объяснение, подтверждение какой-либо мысли. Рассуждение состоит из нескольких частей: первая часть – тезис, то есть идея, которую необходимо логически доказать или опровергнуть; следующая часть – аргументация высказанной мысли, доказательства, аргументы, подкрепляемые примерами; последняя часть представляет собой заключение, вывод. Мысль должна быть очевидна, четко сформулирована и убедительно аргументирована, для того, чтобы подтвердить заявленную идею. Между мыслью и аргументами необходимо построить логические и грамматические взаимоотношения. Для грамматических отношений между мыслью и аргументами зачастую применяются вводные слова: во-первых, во-вторых, наконец, таким образом, и так, исходя из и т. д. Текстовый аргумент широко применяется предложениями с союзами: однако, хотя, несмотря на то, что, так как.

Повествование определяется как форма речи, отличающаяся динамизмом, реальность в которой представлена в процессе преобразования и формирования цепи взаимосвязанных действий. Повествование – это рассказ, высказывание о любом событии в его временной последовательности. Специфичность повествования заключается именно в последовательности действий. Во всех текстах повествования, в качестве общего начала выступает

завязка, далее развитие событий, и в заключении развязка. История может быть рассказана от третьего лица, как повествование автора. Также повествование может исходить от первого лица: повествующий назван или назначен личным местоимением «я». В этих текстах зачастую используются глаголы совершенного вида в форме прошедшего времени.

В.К. Воробьева прослеживает развитие связной речи, которая формируется на базе ситуативного общения и постепенно от диалога переходит к формам монологической речи: повествованию, а затем к описанию и рассуждению (6).

Также связное высказывание требует развития следующих умений: понимать тему; отбирать материал к высказыванию; систематизировать материал; совершенствовать высказывание; строить высказывания в определенной композиционной форме, выражать свои мысли правильно (37).

Для формирования навыков построения связных высказываний необходимо задействовать все как речевые, так и познавательные возможности детей, одновременно способствуя их совершенствованию. У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, внимания, памяти, восприятия. (9).

В работах С.Л. Рубинштейна обращается внимание на то, что на формирование связной речи оказывают влияние лексические, грамматические и фонетические навыки и умения. В дошкольном возрасте огромное влияние на развитие связной речи оказывает активизация словаря (37).

В работах Т.А. Ладыженской (17), Л.П. Федоренко (46) большое внимание уделялось вопросам развития связной речи у дошкольников с нормальным речевым развитием.

На первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения со взрослым закладываются предпосылки к развитию связной речи. На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей. В период с одного года до полутора лет, благодаря активному развитию фонематических процессов, ребенок осваивает

смылоразличительную функцию фонемы, благодаря чему его словарь быстро пополняется.

Исследователи пришли к выводу, что элементы связной речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет.

К началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, которые в дальнейшем будут обозначать конкретные предметы. Постепенно появляются первые предложения.

На третьем году жизни быстро развивается понимание речи, собственная активная речь, резко увеличивается словарный запас, предложения становятся более сложными. Дети активнее используют диалог как средство общения.

В возрасте 4 – 5 лет большое влияние на развитие связной речи оказывает активизация словаря, объем которого увеличивается примерно до 2,5 тысяч слов. Ребенок понимает и начинает употреблять в речи прилагательные для обозначения признака предмета, наречия – для обозначения временных и пространственных отношений. Появляются первые обобщения, выводы, умозаключения.

У детей старшего дошкольного возраста развитие связной речи достигает довольно высокого уровня.

По мнению А. Н. Гвоздева, Н. С. Жуковой, Ф. А. Сохина, О. С. Ушаковой к пяти годам дети начинают овладевать монологической речью. К шести годам навык составления связного высказывания совершенствуется, так как к этому времени завершается развитие фонематической стороны речи, а также к этому возрасту дети усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка. Психологические и лингвистические предпосылки овладения связной монологической речью оказываются практически сформированными.

В 6-7 лет дети могут самостоятельно придумать рассказ и сказку, поясняя при этом, где сказка, а где рассказ. Ребенок по образцу может

сочинить свой рассказ, который, в большинстве случаев, имеет логику, развернутую мысль.

Исследованию психических процессов, имеющих влияние на развитие связной речи, были посвящены работы ученых В. П. Глухова, О.С. Ушаковой. Они отмечали взаимосвязь в развитии речи и мышления, внимания, памяти.

Мышление – познавательная деятельность человека. Примерно в возрасте 4 лет в рамках наглядно-образного мышления ребенок учится представлять ситуацию, изменения, которые хочет получить, выделять основные свойства и качества предмета, которые приведут к желаемому результату выполнения действий. До 5 лет это сопровождается проговариванием.

В начале второго года жизни у ребенка проявляются зачатки произвольного внимания под влиянием речевых инструкций взрослого, например, ребенок смотрит именно на тот предмет, который называет взрослый. Интенсивно произвольное внимание развивается в течение третьего года. К пяти годам ребенок способен направлять внимание на сложные инструкции взрослого, в 6 лет он способен удерживать внимание под влиянием самоинструкции.

В возрасте 4 лет происходит интенсивное развитие словесно-логической памяти. Ребенок запоминает не только конкретные образы предметов, но и выраженные в словах мысли, отражающие суть изучаемых явлений.

При переходе от преддошкольного к дошкольному возрасту под влиянием игровой и конструктивной деятельности у детей складываются сложные виды зрительного анализа и синтеза, включая способность мысленно расчленять воспринимаемый объект на части в зрительном поле, исследуя каждую из этих частей в отдельности и затем объединяя их в одно целое. В это время происходит развитие пространственного восприятия, ребенок начинает понимать пространственные понятия, пространственные отношения. Также в период от одного года до четырёх лет происходит развитие фонематического восприятия, которое является основой произносительной стороны речи.

Таким образом, связное высказывание – это развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений, продуктом которого является текст. Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности, мыслительной деятельности, развивается постепенно вместе с развитием мышления и имеет ряд условий, без которых затруднено развитие связного высказывания:

1) нормальное речевое развитие ребенка, которое предусматривает развитие фонетических, фонематических процессов речи, развитие лексической стороны речи (объем словаря) и развитие грамматической стороны речи (умение согласовывать разные части речи; усложнять структуру предложений);

2) своевременное развитие мышления, памяти, внимания, восприятия ребенка. В трудах Е. И. Тихеевой можно найти: речь ребёнка развивается в единстве с формированием его мышления, т. е. в период младшего дошкольного детства в мышлении детей происходят изменения: появляются новые знания и умения, расширяющие кругозор, и в значительной степени влияющие на совершенствование речи.

1.2. Особенности развития связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития

В рамках объекта нашего исследования проанализируем особенности развития связных высказываний у старших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР).

Общее недоразвитие речи – сложное системное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, нарушения произношения и различения фонем, что указывает на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности (15).

Речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с проявлениями лексико - грамматических и фонетико - фонематических нарушений (10). В зависимости от степени тяжести речевого дефекта Р.Е. Левина выделила три уровня речевого развития, определяемые на основе анализа степени сформированности компонентов языковой системы (I – отсутствие речи, II – начатки общеупотребительной речи, III - наличие развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития) (18). Позднее, Т.Б. Филичева (47) выделила дополнительный четвертый уровень речевого развития (отсутствие нарушений звукопроизношения, с недостаточно чётким различие звуков в речи, а также незначительная лексическая и грамматическая недостаточность).

В работах В.П. Глухова, В.К. Воробьевой, посвященных изучению связных высказываний детей с ОНР, отмечается, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи имеют трудности в овладении навыками связных высказываний в отличии от детей той же возрастной группы без речевых нарушений.

В.П. Глухов утверждает, что для связных высказываний старших дошкольников с ОНР характерны нарушение связности и последовательности изложения; смысловые пропуски; ошибки в конструкции предложений: замены или пропуски союзов, инверсии; нелогичность и непоследовательность высказывания, трудности в планировании высказывания.

По данным В.К. Воробьевой (6) отмечается четыре уровня особенностей связного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи:

- I- уровень «псевдосообщений»;
- II- уровень продолжения на основе второстепенных смыслов;
- III- уровень краткого завершения начала рассказа;
- IV- уровень развития замысла зачина.

Также наблюдаются отказы от выполнения задания.

К I уровню В.К. Воробьева относит ответы, представляющие набор высказываний, не объединенных темой зачина, а соответствующих по замыслу широкой предметно-тематической области содержания начала рассказа. Такие ответы она квалифицирует как «псевдосообщения», не имеющие прочного единого замысла. Суть этих «псевдосообщений» состоит в том, что ребенок, услышав задание, отвечает на него рядом стереотипных предложений из ранее усвоенного материала или фразами, часто употребляющимися в обиходной речи.

В процессе выполнения задания у детей возникают побочные ассоциации, которые становятся ведущими, доминирующими для последующего развития сюжета. Сообщение состоит из набора стереотипов. Детям трудно даже в небольшом по объему тексте выделить основной смысл, ключевые слова, которые будут опорой для построения продолжения рассказа.

Ко II уровню В.К. Воробьева относит такие продолжения зачина, которые мотивированы не основной его темой, а второстепенными смыслами, несущественными для развития сюжета рассказа, что и позволяет квалифицировать их как неадекватные.

К III уровню В.К. Воробьева относит такие продолжения, в которых тема, заданная в зачине, не развивается, а только адекватно завершается. Эти продолжения минимальны по своему объему и равны одному-двум предложениям. Характеризуя речевое поведение детей этой группы, довольно многочисленной среди детей с общим недоразвитием речи, автор отмечает, что они сразу включались в выполнение задания.

В речевой продукции этого уровня можно проследить наметившуюся тенденцию к смысловому согласованию заданного начала текста и его адекватного продолжения.

К IV уровню отнесена речевая продукция, в основу которой лег замысел, адекватный основной теме зачина. Ответы детей характеризуются единством внутреннего плана изложения, умением развить предложенный замысел.

Цельность сообщения обеспечивается возможностью смыслового согласования начала и продолжения сообщения. Дошкольникам с ОНР особенно тяжело даются умения создавать замысел связного высказывания с опорой и без опоры на исходный зачин. Продолжение рассказа по зачину рассматривается как менее сложное, поскольку перед детьми ставится задача развития, продолжения темы, намеченной началом прочитанного сообщения.

По наблюдениям Р.Е. Левиной (16), на фоне относительно развернутой речи у детей с ОНР наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

При пересказе дети с общим недоразвитием речи ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц.

В своей работе Т.А. Ткаченко отмечает, что развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего даются таким детям самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания (43).

Н.С. Жукова отмечала, что слова, которые дети используют для составления предложения и передачи информации, используются в одной форме и не имеют грамматической связи (15).

Взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений у данной категории детей приводит к тому, что такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения. Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь)

Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий (16).

Анализ работ позволил выявить характерные особенности связных высказываний дошкольников с ОНР. Так, дошкольников с недоразвитием связного высказывания отличают: трудности в словообразовании, использование простых по конструкции или искаженных фраз, недостаточное умение отражать причинно-следственные отношения между событиями, ограниченное восприятие действительности, нехватка речевых средств, трудности планирования монолога (33).

Трудности в овладении навыками связной речи у детей с ОНР обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы - фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной, так и смысловой сторон речи. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления) создает дополнительные затруднения в овладении связной речью.

Невербальные психические функции развиваются в тесном взаимодействии с речью, они активно участвуют в процессе овладения родным языком – накопление словаря, овладение фонетической системой

языка, освоение лексико-грамматического строя речи – это все оказывает большое влияние на формирование связной речи.

Мышление – высший психический процесс обобщённого и опосредованного отражения действительности в ходе её анализа и синтеза при обязательном участии языка. Установлена непосредственная связь речи и мышления (19).

У дошкольников с ОНР связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая полноценными предпосылками овладения мыслительными операциями, соответствующими возрасту, дети, имеющие общее недоразвитие речи, отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Так, несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выраженности связана с тяжестью речевого дефекта.

Внимание ребенка в начале дошкольного возраста отражает его интерес к окружающим предметам и выполняемым с ними действиям. Многие авторы отмечают у детей с ОНР недостаточные устойчивость, объем внимания, ограниченные возможности его распределения (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова). Следует отметить, что Р. Е. Левина выделяла нарушение внимания как одну из причин возникновения общего недоразвития речи (35).

Низкий уровень произвольного внимания приводит к несформированности или значительному нарушению у них структуры деятельности. Эти нарушения выражаются в следующем:

- дети быстро устают в процессе деятельности, продуктивность, темп быстро падают;
- дошкольники испытывают трудности при планировании своих действий, поиске способов и средств, в решении различных задач, ошибаются

на протяжении всей работы (характер ошибок и их распределение во времени качественно отличаются от нормы);

- распределение внимания между речью и практическим действием для детей с ОНР речи оказывается трудной, порой невыполнимой задачей.

Особенности произвольного внимания у детей с недоразвитием речи ярко проявляются в характере отвлечений. Для детей с ОНР преимущественными видами отвлечения являются следующие: посмотрел в окно, по сторонам, осуществляет действия, не связанные с выполнением задания. Это негативно сказывается на всех сферах деятельности ребенка, в том числе и на развитие речи.

Память необходима человеку. Она позволяет ему накапливать, сохранять и впоследствии использовать личный жизненный опыт. Все закрепление знаний и навыков относится к работе памяти.

При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-, четырехступенчатые, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий; запоминание вербальных стимулов у детей с ОНР значительно хуже, чем у детей без речевой патологии.

Нарушение восприятия наблюдается у всех детей с нарушением речи.

Как отмечали Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, у детей с ОНР отмечается недостаточность различных видов восприятия: слухового, зрительного, пространственного. Недостаточность слухового восприятия влияет на формирование фонематического слуха, а в дальнейшем и на фонематическое восприятие (47).

Также при зрительном опознании предмета в усложненных условиях дети с общим недоразвитием воспринимали образ предмета с определенными трудностями, им требовалось больше времени для принятия решения, отвечая, они проявляли неуверенность, допускали отдельные ошибки в опознании.

В силу нарушения целостного образа предмета: дети не могут сложить разрезную картинку, не выполняют конструирование по образцу из палочек и строительного материала; характерным является неточное расположение деталей в рисунке, либо фигуры в пространстве. Это позволяет сделать вывод о том, что у детей с ОНР зрительное восприятие сформировано недостаточно.

Важно отметить, что при ОНР у детей нарушено формирование пространственных представлений. Формирование представлений о ведущей руке, о частях лица, тела происходит позднее, чем у нормально развивающихся сверстников. Многие пространственные понятия (спереди, сзади, вверху, внизу) дети осваивают только в ходе специального обучения. Вследствие этого происходит затруднение в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения (под, над, около).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для детей с общим недоразвитием речи характерно нарушение как вербальных, так и невербальных процессов. Овладение старшими дошкольниками связными высказываниями имеет определенные особенности, к которым относятся: смысловые пропуски; низкий уровень фразовой речи; нарушение связности и последовательности изложения; большое количество ошибок в построение предложений.

Также у детей с ОНР наблюдается значительное снижение слуховой памяти, что приводит к ухудшению запоминания сложных инструкций, пропускам некоторые их элементы и смене последовательности предложенных заданий, в результате чего ребенок не может верно выполнить задание. Низкий уровень произвольного внимания приводит к быстрой утомляемости ребенка в процессе деятельности, к неспособности длительное время удерживать внимание на задании, быстрой отвлекаемости и рассеянности. А в силу особенностей развития пространственных представлений, дети с ОНР нередко не понимают предлоги, наречия, отражающие пространственные представления.

1.3. Использование полисенсорного восприятия в развитии связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития

В настоящее время особую актуальность теории и практики дефектологии приобретает личностно ориентированный подход к развитию речи. Этот подход предполагает осуществлять коррекционно-образовательную деятельность, учитывая индивидуальные особенности детей. Личностно ориентированный подход к обучению базируется на неповторимой уникальности каждого индивида.

В рамках концепции личностно ориентированного подхода И.С. Якиманская основным принципом определяла принцип субъективности образования, направленный на развитие личности, индивидуальности обучающегося.

На основе этого принципа автор выделила основные требования к содержанию личностно ориентированного образовательного процесса:

- учебный материал должен обеспечивать определение содержания субъектного опыта ученика, а также включать опыт его предшествующего обучения;
- изложение материала учителем должно быть направлено не только на расширение объема знаний, а еще и на структурирование, систематизацию уже имеющихся знаний;
- учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы ученик имел возможность выбора при выполнении заданий, решении задач;
- активное стимулирование ученика к самоценной образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможности самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями, а также необходимо стимулировать учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов восприятия и проработки учебного материала (53).

Исходя из этого, И.С. Якиманская доказывает, что «единицами учения» в личноно ориентированном образовательном процессе следует считать самостоятельность мышления и оптимальный выбор способа учебной работы, который создает и реализует сам ребенок. Постоянная активизация этих способов в ходе учения – основной путь развития познавательных способностей, условие их проявления.

Наиболее важными положениями концепции И.С. Якиманской можно считать:

- создание обстановки для естественного самовыражения ученика
- направленность учителя на учебные возможности каждого ученика;
- учет индивидуально-типологических особенностей учащихся в процессе обучения;
- максимальное использование субъектного опыта ребенка;
- стимулирование учеников к использованию различных способов выполнения заданий, без боязни ошибиться; на применение активных форм общения (53).

Рассматривая специфику личноно ориентированного подхода, М.Н. Ромусик отмечала, то успешность коррекционно-образовательного процесса в соответствии с личноно ориентированным подходом определяется выбором характерного способа усвоения и восприятия информации, который формируется на основе индивидуальных особенностей детей (36).

Традиционно при организации образовательной деятельности учитываются такие свойства личности детей, к которым относятся особенности памяти, мышления, внимания, познавательных способностей, но еще необходимо учитывать и особенности восприятия окружающего мира.

Так, при организации личноно ориентированного подхода к обучению, перед педагогом встает вопрос об определении индивидуальных характеристик учащихся, которые будут положены в основу процесса обучения. В последнее время в данном аспекте все чаще обсуждается вопрос

об особенностях восприятия, переработки и хранения информации детей с речевыми нарушениями (Г.А. Ванюхина, И.Ю. Мурашова) (5; 25). Ученые определяли, что человек воспринимает информацию не через один канал, а через их совокупность, что определяется полисенсорностью.

Для понимания сущности понятия «полисенсорное восприятие» необходимо определить, что такое восприятие.

Нейропсихологическая характеристика восприятия представлена А.Р. Лурия, который отметил сложное строение данного процесса, начинающегося «...с того, что доходящая до центрального мозгового аппарата структура возбуждений дробится на огромное число составляющих частей, которые подвергаются кодированию и синтезу в определенные подвижные системы; этот процесс отбора и синтеза признаков носит активный характер, он осуществляется под влиянием задач, стоящих перед субъектом, и опирается на участие головных кодов (прежде всего кодов языка), включающих воспринимаемое в ту или другую систему и придающих ему обобщенный категориальный характер; обязательным звеном перцепторного действия является и процесс сличения эффекта с исходной гипотезой, т. е. контроль над воспринимающей деятельностью» (21, 103). А.Р. Лурия указывает на то, что восприятие представляет собой активную перцептивную деятельность человека и никогда не протекает, опираясь на одну лишь изолированную модальность, а является результатом полимодальной деятельности.

Полисенсорность выступает одной из психофизиологических функций процесса восприятия. Еще И.М. Сеченовым было показано, что воспринимающим аппаратом является весь человеческий организм – от простейшей клеточной до разветвленной полиструктурной нервной систем (31).

Следовательно, полисенсорное восприятие можно определить, как результат скоординированной активности нескольких модальностей, в основе которой лежат системы межфункциональных синестезий

Ученые Г.А. Ванюхина, И.Ю. Мурашова определили, что человек получает базовую информацию об окружающем мире, используя три основные модальности восприятия: визуальную, аудиальную и кинестетическую, но все же приоритетной – доминирующей – будет являться одна из этих модальностей (5; 26). То есть человек получает информацию полимодально, но у каждого субъекта свой индивидуальный способ, выраженный преимуществом одной модальности перед другими.

В зависимости от особенностей восприятия и переработки информации условно можно выделить три категории людей: визуалы – те, кто воспринимают основную часть информации с помощью зрения; аудиалы – они получают преобладающее количество информации через слуховой канал; кинестетики – большую часть информации получают через осязание, с помощью движений (39)

Визуалы воспринимают основную часть информации с помощью зрения, они лучше воспринимают новый материал, когда он написан в книге, на доске, представлен схематически. Визуалы лучше справляются с письменными заданиями, а не с устными. Для осмысления и запоминания материала визуалу нужно чертить, штриховать, рисовать, записывать с доски то, что он там увидел. Детям данной категории важно, чтобы при подаче ему новой информации всегда была зрительная опора. Также сильным раздражителем является громкий голос учителя, но слышит визуал только тогда, когда смотрит. Внешне этих детей можно отличить по активной жестикуляции, они более артистичны.

Получение, переработка и хранение данных у аудиалов основано на участии слухового анализатора. Они лучше воспринимают информацию на слух, с большим интересом говорят и слушают, запоминая произношение слов и интонации, лучше усваивают устное объяснение, подробное, с причинно-следственными связями. Даже хорошо выучив новый материал, будут отвечать с продолжительными паузами, если последовательность вопросов не соответствует логике изложения материала. Такому ребенку иногда надо

напомнить начало, чтобы дальше он сам прекрасно ответил. Аудиалы легко и правильно выполняют задания «по аналогии». Для привлечения внимания аудиалов учитель может использовать просодические характеристики речи (интонация, сила, громкость, темп). Но аудиалы и самые отвлекаемые на любой звук ученики (39).

Дети с кинестетическим типом восприятия лучше усваивают материал, когда могут его исследовать через активные движения. Им необходимы действия: что-то подчеркнуть, обвести, соединить, переставить, наклеить, вырезать. У них хорошо развита моторная память, и они легче усваивают новую информацию, когда она подкреплена тактильными ощущениями. Детей с ведущей кинестетической модальностью легко выделить внешне по поведению: их отличает постоянная отвлекаемость от процесса обучения, повышенная «саморазвлекаемость». Активизировать восприятие учеников с кинестетической модальностью учитель может прикосновением, перемещением по классу, заданиями, предполагающим активную деятельность самого ребенка (27).

У детей с нарушениями речевого развития имеются некоторые недостатки всех сенсорных каналов: зрительного, слухового, кинестетического.

Несостоятельность зрительной модальности восприятия у детей с нарушениями речевого развития отмечала Н.И. Сухонина (23). Так, автор выявила, что у детей с отставанием в речевом развитии недостатки зрительной памяти, напрямую зависящие от состояния зрительного восприятия: трудности узнавания предметов по их частям, неустойчивая дифференциация букв со сходными элементами, трудности в опознавании предметов в затрудненных условиях (зашумление, наложение), являются причиной медленного пополнению словарного запаса.

На нарушения слуховой модальности восприятия у детей с нарушениями речевого развития указывает незрелость фонематического слуха. Как следствие, выявляется повышенная утомляемость слухового

анализатора и снижение слуховой памяти. Г.Ф. Сергеева указывает на прямую зависимость состояния фонематического слуха не только от тяжести нарушений звукопроизношения, но и от развития всех сторон речи ребенка.

Очевидно, что развитие слухового восприятия и речи является взаимообусловленным процессом, поскольку, с одной стороны, недоразвитие речевых компонентов, чаще всего фонетических, обеспечивает слабость слухового восприятия, а с другой - недостатки слуховой модальности предопределяют нарушения как устной, так и письменной речи (25).

Г.А. Ванюхина разработала технологию обучения детей с ОНР на основе использования полисенсорного восприятия через опору на доминирующую модальность восприятия. Автор проводила развитие связной речи, опираясь на диагностику, в ходе которой выделяла персональный сенсорный тип этапов процесса получения-обработки-передачи информации, определяла ведущие сенсорные модальности, ведущий сенсорный тип внимания, ведущий тип сенсорной памяти и сенсорный тип планирующей деятельности – ведущие «сенсоры». На основу учета доминантных «сенсоров» происходило преодоление недостатков речи. Так, опираясь на доминирующий сенсорный канал Г.А. Ванюхина организует систему работы по развитию речи детей с общим недоразвитием речи (5).

Коррекционную работу с опорой на ведущую модальность восприятия также описала И.Ю. Мурашова. Обучение по методу работы этого автора организовано с постепенным задействованием модальностей восприятия, которые не являются основными для конкретного ребенка. Для реализации подхода, автор предлагает разделить детей на группы в соответствии с ведущими модальностями восприятия.

Учитель-логопед О.А. Мельникова тоже выявляет связь между речевым развитием дошкольника и полисенсорным восприятием.

В данном случае автор считает, что будет рациональным применять компьютерные технологии. Компьютерный игровой комплекс, разработанный О.А. Мельниковой, имеет полисенсорную основу. Это помогает

активизировать компенсаторные механизмы путем опоры на сохранные виды восприятия. В игровой программе автора предполагается использование визуальных, аудиальных, текстовых образов. Визуальный образ позволяет активизировать компенсаторные механизмы на основе зрительного восприятия. Кроме того, этот образ подкрепляется звуковым (произнесение слов). Затем в программе предусмотрено подкрепление зрительного и слухового образа двигательным сопровождением (движение глаз по контуру изображения, повторение движения, жестовое обозначение).

Так, Г.А. Ванюхина, И.Ю. Мурашова определяли, что учет полисенсорного восприятия, в частности ведущего канала восприятия, позволяет сформировать предпосылки к более продуктивному развитию связного высказывания у дошкольников с нарушениями речевого развития.

Таким образом, на основании проанализированных исследований можно сделать вывод, что сформированность слуховой, зрительной и кинестетической модальностей и их взаимодействие создают основу нормального речевого развития, в то время как недостатки определенных модальностей и нарушение модальных взаимодействий являются причиной нарушений связной речи в системе нарушений речевого развития.

Выводы по первой главе:

Таким образом, мы раскрыли сущность понятия «связное высказывание».

В.П. Глухов определял связное высказывание как речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания, это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки

Ученые М.М. Алексеева, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Ф.А. Сохин, Спирина, А.В. Ястребова, Б.И. Яшина под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание, ряд логически сочетающихся предложений, обеспечивающее общение и взаимопонимание.

Выяснили, что связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности, мыслительной деятельности, развивается постепенно вместе с развитием мышления и имеет особые условия развития.

Определили, что у детей с нарушениями речевого развития имеются особенности развития связных высказываний, обусловленные как вербальными, так и невербальными компонентами речи; они не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, свойственный детям без речевых нарушений. Коррекция речи для них длительный процесс, при котором необходимо учитывать личностные особенности ребенка (учет ведущей модальности восприятия), так как связи между полисенсорным восприятием и речью оказывают значительное положительное влияние на развитие связных высказываний. Кроме того, учет полисенсорного восприятия, в частности ведущего канала восприятия, в процессе коррекции речевых нарушений позволяет сформировать предпосылки к более продуктивному развитию связного высказывания у дошкольников с нарушениями речевого развития.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЛИСЕНСОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ

2.1. Анализ уровня развития связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития

После изучения теоретического опыта по проблеме развития связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития, была проведена экспериментальная работа.

Целью исследования явилось выявление уровня развития связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 41 г. Белгорода, в нем принимал участие старшие дошкольники с нарушениями речевого развития в количестве 21 человека, список детей представлен в приложении 1.

Задачи констатирующего этапа экспериментальной работы:

- 1) выявить ведущую модальность у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития;
- 2) подобрать диагностический инструментарий для выявления уровня развития связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития;
- 3) определить уровень развития связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития;
- 4) установить связь уровня речевого развития с ведущей модальностью.

Для выявления ведущей модальности ребенка был использован модифицированный вариант методики Е. Н. Дзятковской «Диагностика полимодального восприятия у старших дошкольников» (Приложения 2-4).

Сущность методики заключается в последовательном предоставлении ребенку четырех заданий, предполагающих одновременное предъявление информации в трех модальностях, т.е. зрительно, тактильно-кинестетически и на слух и фиксации сенсорных предпочтений (значимых стимулов) путем отметки в индивидуальной диагностической карте букв, соответствующих выборам.

Е.Н. Дзятковская установила, что большее число выборов в пользу стимулов, относимых к какой-либо одной модальности, позволяет сделать вывод о ведущей роли одного из каналов восприятия (зрительного, тактильно-кинестетического или слухового). Данные, полученные в результате проведения методики, отражены в табл. 2.1 на рис. 2.1.

Таблица 2.1

Выявление ведущей модальности восприятия у старших дошкольников с нарушениями речевого развития

№	Список детей	Ведущая модальность
1	Анастасия К.	Зрительная
2	Анастасия С.	Зрительная
3	Андрей М.	Кинестетическая
4	Артем Ж.	Кинестетическая
5	Артем З.	Зрительная
6	Вероника К.	Слуховая
7	Виктория Л.	Зрительная
8	Давид М.	Зрительная
9	Данил У.	Кинестетическая
10	Дарина С.	Зрительная
11	Евгений С.	Кинестетическая
12	Елизавета М.	Кинестетическая
13	Илья С.	Кинестетическая
14	Кирилл П.	Зрительная
15	Кирилл С.	Слуховая
16	Лилия П.	Зрительная
17	Максим С.	Кинестетическая
18	Полина Д.	Слуховая
19	Роман У.	Кинестетическая
20	София Щ.	Зрительная
21	Ульяна К.	Зрительная

Из таблицы видно, что ведущие модальности распределяются в таком порядке убывания частоты: зрительная – кинестетическая – слуховая.

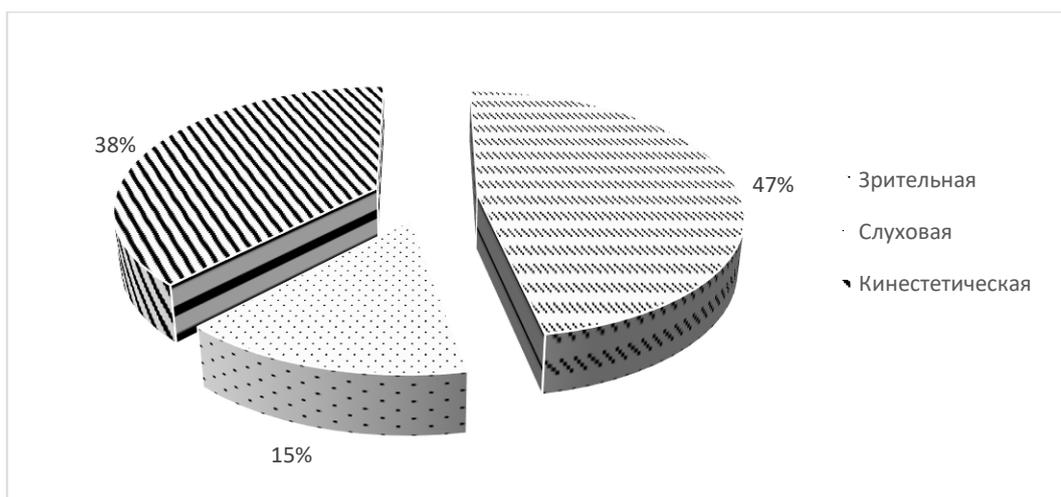


Рис.2.1 Распределение ведущих модальностей восприятия у старших дошкольников с нарушениями речевого развития (в %)

Наибольшее количество обследуемых детей (47%) сделали выбор в пользу зрительной модальности, т.е. 10 детей при познании окружающего мира в большей степени опираются на зрительное восприятие. При предъявлении различных источников информации дети данной группы выбирали цветографическое пятно. В некоторых случаях выбор сопровождался словами «Красиво. Много цветов тут».

Преимущество кинестетической модальности было выявлено у 8 детей, что составило 38% от общего количества обследуемых. Дети с ведущей кинестетической модальностью выбирали фотографию, изображающую действия или ощущения. Также они описывали изображение («Мамочка обнимает малыша»).

Наименьшая группа – дети с ведущей слуховой модальностью (15%). Эти дети опирались на слуховое восприятие. Они активно выбирали слова в качестве верного источника информации, отрывками повторяя прочитанное выражение (например, после предоставления фразы «Я люблю! И меня любят!» ребенок говорил: «Я люблю мамочку»).

По результатам выявления ведущей модальности восприятия, можно сделать вывод, что у старших дошкольников с нарушениями речевого развития прослеживается игнорирование доминанты слуховой модальности в пользу зрительной и кинестетической. Это можно объяснить нарушением

фонематического восприятия, входящего в структуру общего недоразвития речи, кроме того, это подтверждает результат исследования Г.А. Ванюхиной, которая отмечала повышенную склонностью дошкольников с ОНР к невербальному сенсорному доминированию.

Процедура диагностики уровня связной речи была построена на основе использования серии заданий из методики В.П. Глухова (приложение 5).

Для изучения состояния связной речи детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития автор предлагает использовать следующие серии заданий, которые включают:

1. составление предложений по отдельным ситуационным картинкам; задание направлено на определение способности ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы;

2. составление предложения по трем картинкам, связанным тематически; это задание для выявления способности детей устанавливать лексико- смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы – высказывания;

3. пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа); задание направлено на выявление возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст;

4. составление рассказа по сюжетной картинке или серии картинок; направлено на выявление способности составить связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов – эпизодов;

5. сочинение рассказа на основе личного опыта.

Каждое задание из методики основано на устном или наглядном предъявлении информации и опорой на зрительное, слуховое восприятие, воображение. Система оценки методик - балльная. За каждое задание ребенок получает определенное количество баллов, соответствующее его уровню развития связных высказываний.

Количественные результаты выполнения первого задания «Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам», представлены в табл. 2.2 и на рис. 2.2

Таблица 2.2

Результаты составления предложений по отдельным ситуационным картинкам

№	Список детей	Баллы	Уровень развития связных высказываний
1	Анастасия К.	3	Средний уровень
2	Анастасия С.	3	Средний уровень
3	Андрей М.	2	Недостаточный уровень
4	Артем Ж.	2	Недостаточный уровень
5	Артем З.	2	Недостаточный уровень
6	Вероника К.	2	Недостаточный уровень
7	Виктория Л.	2	Недостаточный уровень
8	Давид М.	3	Средний уровень
9	Данил У.	1	Низкий уровень
10	Дарина С.	2	Недостаточный уровень
11	Евгений С.	1	Низкий уровень
12	Елизавета М.	2	Недостаточный уровень
13	Илья С.	2	Недостаточный уровень
14	Кирилл П.	3	Средний уровень
15	Кирилл С.	1	Низкий уровень
16	Лилия П.	3	Средний уровень
17	Максим С.	1	Низкий уровень
18	Полина Д.	2	Недостаточный уровень
19	Роман У.	2	Недостаточный уровень
20	София Щ.	2	Недостаточный уровень
21	Ульяна К.	2	Недостаточный уровень

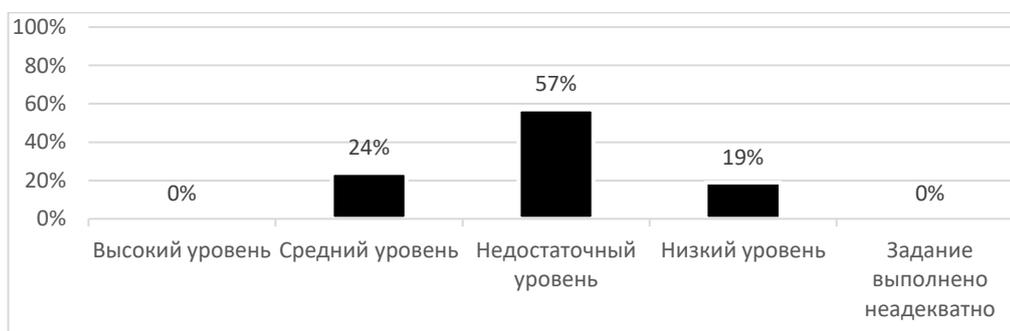


Рис. 2.2 Результаты составления предложений по отдельным ситуационным картинкам (в%)

У 24% детей (5 человек) был выявлен средний уровень. Типичными для этой группы дошкольников были длительные паузы с поиском нужного слова,

например, ребенок использовал слово «клубок» заменял словом «мяч», после указания на неточность исправлялся. Кроме того, были отмечены неправильное употребление предлогов и неверный порядок слов, которые также исправлялись ребенком после обращения внимания на ошибки («Катаются девочка и мальчик с санками»).

Недостаточный уровень развития связной речи при построении фразы по отдельным ситуационным картинкам преимущественно отмечается у 12 детей, что составляет 57% от общего числа обследуемых. Дошкольники часто употребляли уменьшительно-ласкательную форму существительных («Котик любит играть с клубочком», «Дети катаются на саночках»), упускали существенные детали («Котик распутывается», «Дети катаются зимой»), так же у них отмечалось нарушение смыслового и лексико-грамматического структурирования фразы («Любит играть игрушку», «Ребенок любит маму», «Ляля и большая девочка играют»).

Низкий уровень развития связных высказываний на данном этапе обследования показали 19% детей (или же 4 ребенка). Ответы детей были неточные, с пропусками существенных деталей изображения («Котик распутывается», «Мальчик и девочка едут», «Играется котенок»). Дети не смогли справиться с заданием без опоры на дополнительные вопросы «Кто изображен на картинке? Что они делают? На чем катаются дети?», но даже с при указании на детали, дошкольники не смогли дополнить свой ответ.

Высокий уровень и неадекватное выполнение задания выявлены не были.

Таким образом, у детей с нарушениями речевого развития уровень составления предложений по отдельным ситуационным картинкам преимущественно низкий.

Количественный анализ выполнения старшими дошкольниками задания на составление предложения по трем картинкам, связанным тематически, представлен в табл. 2.3 и на рис. 2.3.

Таблица 2.3

Результат составления предложения по трем картинкам,
связанным тематически

№	Список детей	Баллы	Уровень развития связных высказываний
1	Анастасия К.	3	Средний уровень
2	Анастасия С.	2	Недостаточный уровень
3	Андрей М.	2	Недостаточный уровень
4	Артем Ж.	1	Низкий уровень
5	Артем З.	2	Недостаточный уровень
6	Вероника К.	2	Недостаточный уровень
7	Виктория Л.	2	Недостаточный уровень
8	Давид М.	3	Средний уровень
9	Данил У.	1	Низкий уровень
10	Дарина С.	2	Недостаточный уровень
11	Евгений С.	1	Низкий уровень
12	Елизавета М.	2	Недостаточный уровень
13	Илья С.	2	Недостаточный уровень
14	Кирилл П.	3	Средний уровень
15	Кирилл С.	1	Низкий уровень
16	Лилия П.	2	Недостаточный уровень
17	Максим С.	1	Низкий уровень
18	Полина Д.	2	Недостаточный уровень
19	Роман У.	2	Недостаточный уровень
20	София Щ.	2	Недостаточный уровень
21	Ульяна К.	2	Недостаточный уровень

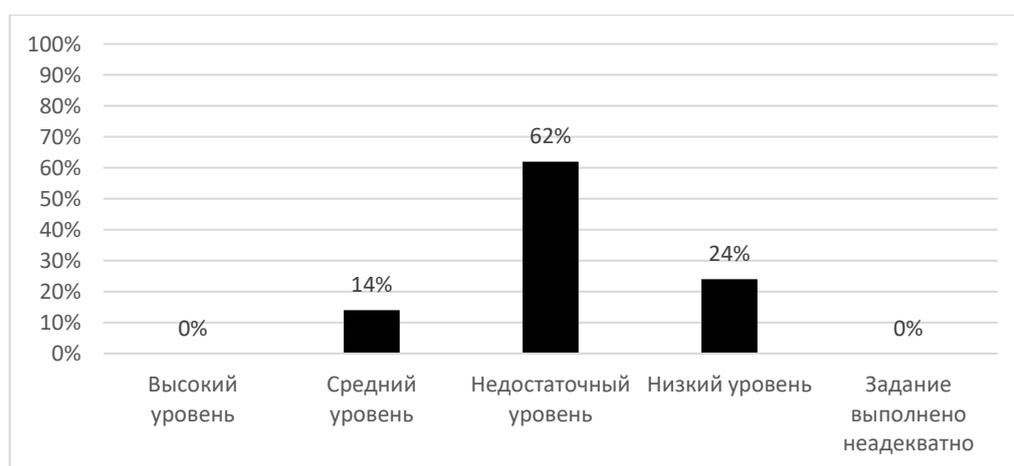


Рис. 2.3. Результат составления предложений по трем картинкам,
связанным тематически (в%)

Средний уровень составления предложений по трем картинкам, связанным тематически, был выявлен у троих обследуемых, что составило 14% от их общего количества. Фраза, составленная этими детьми, была

адекватной по смыслу, соответствовала изображенной ситуации. Дети смогли сохранить смысл картинок, но были допущены неточности в грамматическом построении фразы («Мальчик к бабушке поехал на автобусе», «Мальчик автобус увидел, а нем поехал к бабушке»).

У 13 дошкольников, что составляет 62%, выявлен недостаточный уровень. Изначально дети этой группы составляли предложение на основе двух картинок («Мальчик едет на автобусе», «Мальчик к бабушке поехал»), Детям этой группы было необходимо несколько раз указывать на пропущенную картинку, после обращения внимания на пропущенное звено, включали его в свою фразу, которая так и оставалась аграмматичной («Мальчик поехали на автобусе до бабушки», «Мальчик ездит на автобусе к бабушке»).

Низкий уровень составления фразы был отмечен у пяти детей (24%). У детей данной группы самостоятельность выполнения отсутствовала, необходимо было постоянно повторять инструкцию, указывать на все 3 картинки. Несмотря на помощь, дети не смогли составить адекватную фразу («Тут мальчик, автобус», «Бабушки на автобусах ездят»).

Среди детей этой группы не был выявлен высокий уровень, а также неадекватное выполнение задания.

Таким образом, у детей с нарушениями речевого развития недостаточный уровень составления предложения по трем картинкам, связанным тематически, преобладает над высоким, средним и низким.

Результаты пересказа текста представлены в табл.2.4 и на рис. 2.4.

Таблица 2.4

Результаты пересказа текста

№	Список детей	Баллы	Уровень развития связных высказываний
1	Анастасия К.	2	Недостаточный уровень
2	Анастасия С.	3	Средний уровень
3	Андрей М.	1	Низкий уровень
4	Артем Ж.	0	Задание выполнено неадекватно
5	Артем З.	1	Низкий уровень
6	Вероника К.	2	Недостаточный уровень

7	Виктория Л.	1	Низкий уровень
8	Давид М.	1	Низкий уровень
9	Данил У.	1	Низкий уровень
10	Дарина С.	2	Недостаточный уровень
11	Евгений С.	0	Задание выполнено неадекватно
12	Елизавета М.	2	Недостаточный уровень
13	Илья С.	1	Низкий уровень
14	Кирилл П.	2	Недостаточный уровень
15	Кирилл С.	2	Низкий уровень
16	Лилия П.	1	Низкий уровень
17	Максим С.	1	Низкий уровень
18	Полина Д.	2	Недостаточный уровень
19	Роман У.	1	Низкий уровень
20	София Щ.	2	Недостаточный уровень
21	Ульяна К.	1	Низкий уровень

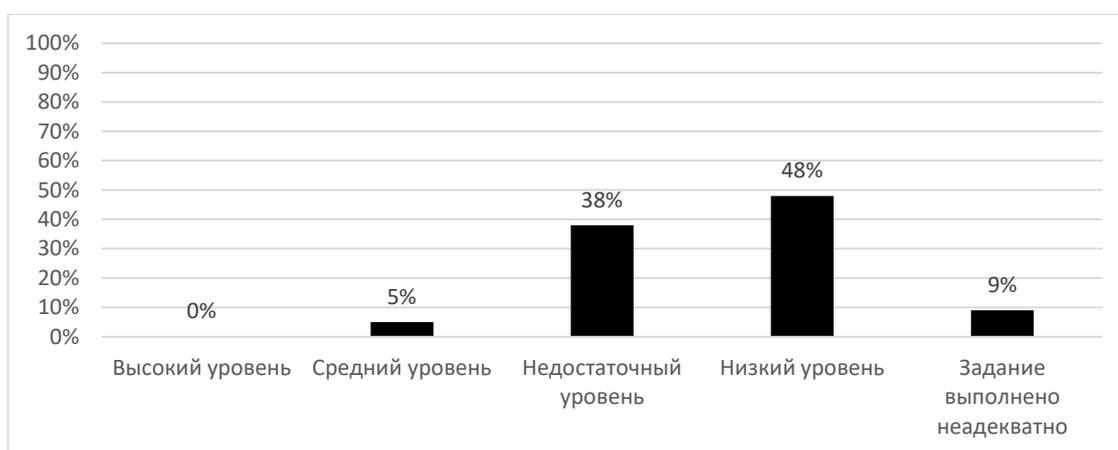


Рис. 2.4 Результаты пересказа текста (в %)

Только один ребенок (5% от общего количества) справился с пересказом на среднем уровне. Пересказ полностью передавал содержание текста, но был выполнен с некоторой помощью в виде наводящих вопросов по просьбе самого ребенка («Как там дальше, скажите»). Также были допущены неточности в содержании текста, которые ребенок самостоятельно исправлял («Позвала бабка Жучку, ой, нет, внучку», «Позвала кошка мышку...тянули-тянули, вытянуть не могли. Нет, с мышкой вытянули репку»).

У 8 детей, что составляет 38%, выявлен недостаточный уровень. В основном дети пропускали важные смысловые звенья, а также нарушали логику рассказа («Дед ждал много дней репку, завтра пошел ее рвать»). Нарушалась последовательность текста «Жучка за бабуку, бабука за внучку».

При указании на неправильный пересказ, дети не исправлялись. Почти весь пересказ был составлен по наводящим вопросам.

Низкий уровень пересказа показали 10 детей (48%). Пересказ был построен только по наводящим вопросам и напоминании хода событий. В основном рассказ был построен в виде перечисления действий («Позвал бабуку, потом позвал дед внучку, они вместе тянули, позвали собаку, нет, Жучку, потом там была кошка еще. С мышкой вытянули»).

Два ребенка (9%) отказались от выполнения задания. Мотивировали отказ словами: «Я не помню», «Не знаю», «Забыл». Помощь в пересказе дети не принимали.

Таким образом, пересказ текста оказался наиболее сложным для детей, имеющих нарушения речевого развития. Преимущественно задание было выполнено на низком уровне.

Анализ составления рассказа по серии картинок представлен в табл. 2.5 и на рис. 2.5.

Таблица 2.5

Результаты составления рассказа по серии картинок

№	Список детей	Баллы	Уровень развития связных высказываний
1	Анастасия К.	2	Недостаточный уровень
2	Анастасия С.	2	Недостаточный уровень
3	Андрей М.	1	Низкий уровень
4	Артем Ж.	2	Недостаточный уровень
5	Артем З.	2	Недостаточный уровень
6	Вероника К.	2	Недостаточный уровень
7	Виктория Л.	2	Недостаточный уровень
8	Давид М.	2	Недостаточный уровень
9	Данил У.	1	Низкий уровень
10	Дарина С.	1	Низкий уровень
11	Евгений С.	1	Низкий уровень
12	Елизавета М.	2	Недостаточный уровень
13	Илья С.	1	Низкий уровень
14	Кирилл П.	2	Недостаточный уровень
15	Кирилл С.	2	Недостаточный уровень
16	Лилия П.	2	Недостаточный уровень
17	Максим С.	1	Низкий уровень
18	Полина Д.	2	Недостаточный уровень
19	Роман У.	2	Недостаточный уровень

20	София Ш.	2	Недостаточный уровень
21	Ульяна К.	1	Низкий уровень

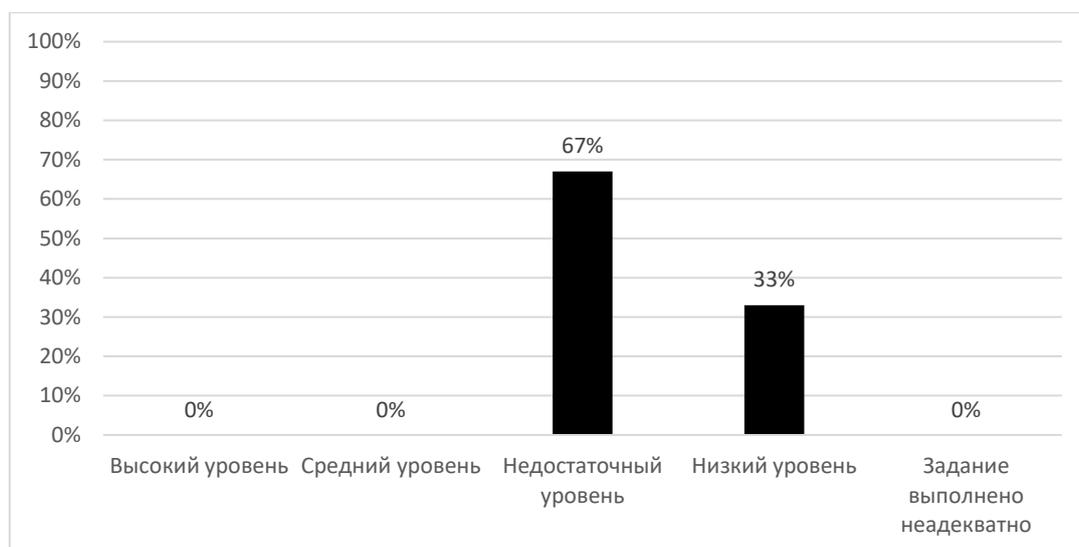


Рис. 2.5 Результаты составления рассказа по серии картинок (в %)

При анализе составления рассказа по серии картинок у 14 дошкольников с нарушениями речевого развития был выявлен недостаточный уровень. Дети составляли рассказ с помощью наводящих вопросов и указаний на детали, отвечали односложно («Птица сидела на ветке, впустили, покормили, отпустили из клетки»). Отмечались пропуски важных моментов, например, не называли время года, при котором птица попала в дом и при котором дети ее выпустили. При указании на пропуск дети дополняли ответ. Также был неточно передан смысл изображений («Снегирь смотрел и залетел в окно»), наблюдалась замена понятий (снегирь-воробей), аграмматизмы («Потом дети её открыли окно, потом ей налили еды, накормили, потом вести домой стали, отпустили»). Добавлялись самостоятельно придуманные детали («Снегирь на веточке сидит и в окошко аккуратно смотрит»).

Семь дошкольников (33%) показали низкий уровень составления рассказа по серии картинок. В рассказе детей этой группы отмечался пропуск существенных моментов действия, на которые было необходимо было часто указывать. Ответы были односложные, типичные («Птица сидела на ветке. Потом дети ее...она влетела. Покормили. Отпустили дети», «Ну тут птичка. Попала домой. Ее дети кормят. Тут выпустили»). Дети добавляли

высказывания, не имеющие отношения к картинкам («Мы кормушку видели», «У меня есть попугай. В клетке живет»).

Таким образом, у дошкольников с нарушениями речевого развития преимущественно недостаточный уровень составления рассказа по серии картинок. Составления рассказа на высоком, среднем уровне или полный отказ от выполнения задания выявлено не было.

Результаты составления рассказа на основе личного опыта представлены в табл. 2.6 и на рис. 2.6.

Таблица 2.6

Результаты составления рассказа на основе личного опыта

№	Список детей	Баллы	Уровень развития связных высказываний
1	Анастасия К.	2	Недостаточный уровень
2	Анастасия С.	2	Недостаточный уровень
3	Андрей М.	1	Низкий уровень
4	Артем Ж.	2	Недостаточный уровень
5	Артем З.	1	Низкий уровень
6	Вероника К.	2	Недостаточный уровень
7	Виктория Л.	1	Низкий уровень
8	Давид М.	1	Низкий уровень
9	Данил У.	2	Недостаточный уровень
10	Дарина С.	1	Низкий уровень
11	Евгений С.	1	Низкий уровень
12	Елизавета М.	2	Недостаточный уровень
13	Илья С.	1	Низкий уровень
14	Кирилл П.	2	Недостаточный уровень
15	Кирилл С.	1	Низкий уровень
16	Лилия П.	1	Низкий уровень
17	Максим С.	1	Низкий уровень
18	Полина Д.	2	Недостаточный уровень
19	Роман У.	2	Недостаточный уровень
20	София Щ.	1	Низкий уровень
21	Ульяна К.	1	Низкий уровень

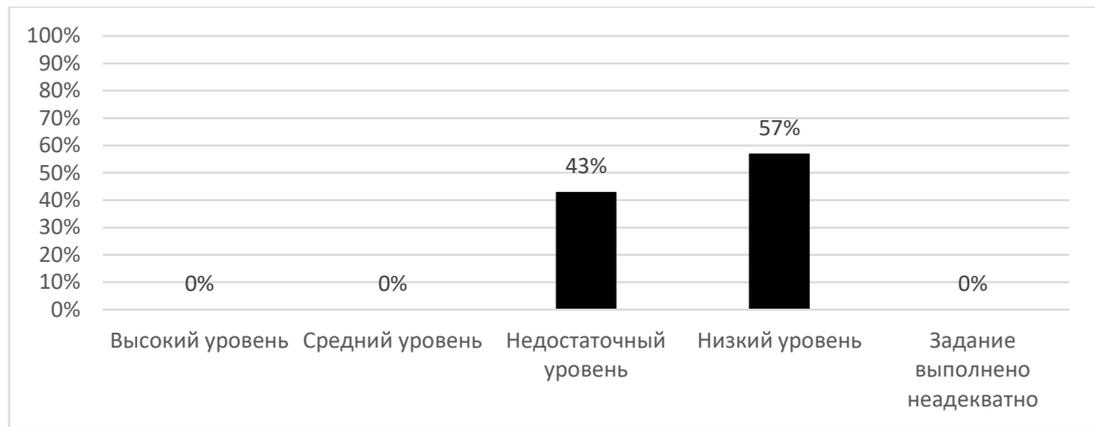


Рис. 2.6 Результаты составления рассказа на основе личного опыта
(в %)

В ходе выполнения задания на составление рассказа на основе личного опыта у девяти старших дошкольников с нарушениями речевого развития (43%) был выявлен недостаточный уровень. При ответе этой группы детей отмечалось нарушение связности и логики текста («Робот маленький. У него колеса есть. Он черный. Колеса черного. Коричневого. Еще окошко»). На вопрос: «Какого цвета твоя игрушка?» ребенок отвечал «Серая, потому, что Барсик очень милый. И белого еще есть. Другой котенок» Необходимо было несколько раз повторять вопросный план.

У 12 детей выявлен низкий уровень составления рассказа на основе личного опыта. Рассказ этих дошкольников представлен в виде перечисления признаков. Дети не смогли самостоятельно справиться с этим заданием. Было необходимо повторять вопросный план. У дошкольников этой группы возникали затруднения с подбором слова. На вопрос «Как можно играть твоей игрушкой?» ребенок ответил: «Ну... вот так (показывает движение рукой)». Также отсутствовали фрагменты рассказа даже при напоминании. Логичность рассказа была нарушена («Он коричневого цвета. Грозокрыл зовут. Он еще темного цвета. Дракон такой»). Часть рассказов представляли вопросно-ответную форму с односложными ответами.

Таким образом, у старших дошкольников с нарушениями речевого развития преобладает низкий уровень составления рассказа на основе личного опыта.

Обобщив результаты констатирующего этапа экспериментального исследования по изучению уровня развития связных высказываний у старших дошкольников с нарушениями речевого развития, мы представили их в табл. 2.7 и на рис. 2.7.

Таблица 2.7

Уровень развития связных высказываний у старших дошкольников с нарушениями речевого развития

№	Список детей	Баллы	Уровень развития связных высказываний
1	Анастасия К.	12	Средний уровень
2	Анастасия С.	12	Средний уровень
3	Андрей М.	7	Низкий уровень
4	Артем Ж.	7	Низкий уровень
5	Артем З.	8	Низкий уровень
6	Вероника К.	10	Средний уровень
7	Виктория Л.	8	Низкий уровень
8	Давид М.	10	Средний уровень
9	Данил У.	6	Низкий уровень
10	Дарина С.	8	Низкий уровень
11	Евгений С.	4	Низкий уровень
12	Елизавета М.	10	Средний уровень
13	Илья С.	7	Низкий уровень
14	Кирилл П.	12	Средний уровень
15	Кирилл С.	7	Низкий уровень
16	Лилия П.	9	Низкий уровень
17	Максим С.	5	Низкий уровень
18	Полина Д.	10	Средний уровень
19	Роман У.	9	Низкий уровень
20	София Щ.	9	Низкий уровень
21	Ульяна К.	7	Низкий уровень

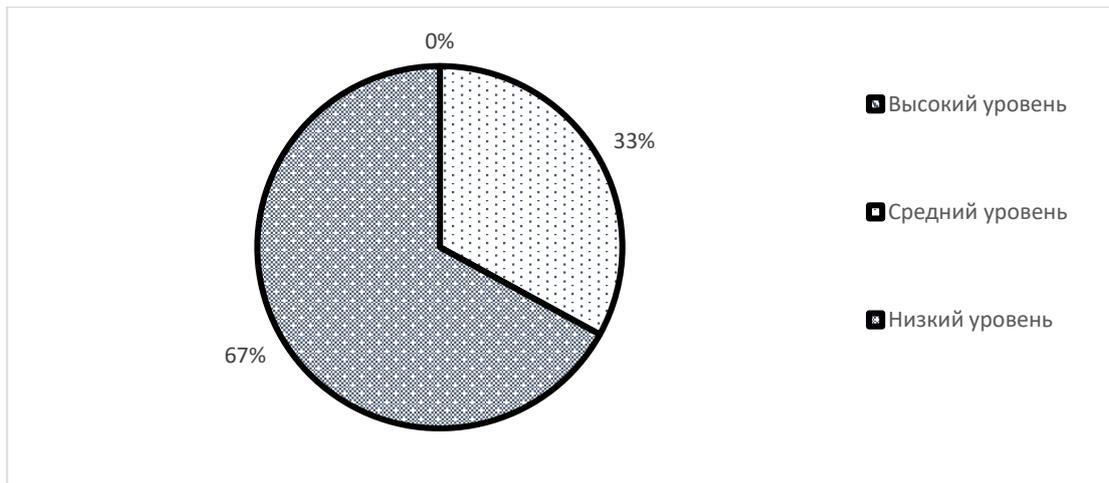


Рис. 2.7 Уровень развития связных высказываний у старших дошкольников с нарушениями речевого развития

Анализ выполнения заданий детьми с нарушениями речевого развития показал, что дети имеют преимущественно низкий уровень развития связных высказываний, который отмечался у 14 детей (67%), у 7 дошкольников (33%) выявили средний уровень сформированности связных высказываний. Высокий уровень развития связных высказываний у обследуемой группы детей, когда ребёнок самостоятельно выполняет задание, но возможно ему требуется время на обдумывание, выявлен не был.

Нужно отметить, что дошкольникам необходима помощь в виде наводящих вопросов, указаний на детали, некоторые дети не принимали помощь или не могли ей воспользоваться. Лишь немногие способны самостоятельно составить текст. Рассказы аграмматичны, непоследовательны, предложения чаще всего простые, наиболее часто применяются слова, которыми дети пользуются в общении. При составлении самостоятельного рассказа были трудности в подборе слов, дети часто отвлекались и рассказывали истории, не относящиеся к заданной теме.

В результате исследования, мы выявили такие особенности связных высказываний детей с ОНР, как:

- нарушение связности и последовательности изложения;
- бедность и стереотипность лексико-грамматических средств языка;
- пропуски смысловых звеньев;

- повторы слов, паузы по тексту;
- незаконченность смыслового выражения мысли;
- трудности в языковой реализации замысла;
- необходимость в стимулирующей помощи.

Для решения четвертой задачи (установление связи уровня речевого развития и ведущей модальности), мы сделали попытку проанализировать, как дети с различными доминантными модальностями выполняли методику В.П. Глухова. Результат анализа представлен в табл. 2.8.

Таблица 2.8

Соотнесение ведущей модальности с выполнением
методики В.П. Глухова

Список детей	Задание				
	Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам	Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически	Пересказ текста	Составление рассказа по серии картинок	Сочинение рассказа на основе личного опыта
Зрительная модальность					
Анастасия К.	3	3	2	2	2
Анастасия С	3	2	3	2	2
Артем З.	2	2	1	2	1
Виктория Л.	2	2	1	2	1
Давид М.	3	3	1	2	1
Дарина С.	2	2	2	1	1
Кирилл П.	3	3	2	2	2
Лилия П.	3	2	1	2	1
София Щ.	2	2	2	2	1
Ульяна К.	2	2	1	1	1
Кинестетическая модальность					
Андрей М.	2	2	1	1	1
Артем Ж.	2	1	0	2	2
Данил У.	1	1	1	1	2
Евгений С.	1	1	0	1	1
Елизавета М.	2	2	2	2	2
Илья С.	2	2	1	1	1
Максим С.	1	1	1	1	1
Роман У.	2	2	1	2	2
Слуховая модальность					
Вероника К.	2	2	2	2	2
Кирилл С.	1	1	2	2	1
Полина Д.	2	2	2	2	2

На основе анализа, представленного в табл. 2.8, можно сделать вывод, что уровень связного высказывания не зависит от того, какая модальность восприятия доминирует.

Так, дети с ведущей зрительной модальностью при выполнении заданий со зрительной опорой набирали от одного до трех баллов.

София Щ., Лилия П., Дарина С., у которых ведущей является зрительная модальность, справились с предложенными заданиями на одинаковом (низком) уровне. Несмотря на то, что при выполнении заданий на составление предложений по картинкам, связанным тематически, при составлении рассказа по серии картинок, опорой является зрительный анализатор (предоставление картинок), детям было одинаково сложно справиться с заданием. Необходимо было оказывать помощь, указывать на пропущенные детали изображений, подсказывать цепочку событий, обращать внимание на неточное употребление слов.

Анастасия С., у которой так же зрительная ведущая модальность, показала одинаковый средний уровень, при выполнении заданий как с опорой на зрительный, так и на слуховой анализатор.

У Полины Д., Вероники К. выявлена ведущая слуховая модальность. Но при выполнении заданий методики В.П. Глухова отмечались затруднения во всех направлениях, не зависимо от способа предоставления информации (с опорой на наглядность или на слуховой анализатор). Пересказ был аграмматичен, допускались неточности, при составлении предложения по картинкам зачастую пропускались важные детали, на которые было необходимо указывать.

Это подтверждает, что доминантная модальность не оказывает существенное влияние на уровень связных высказываний, а трудности выполнения заданий обусловлены структурой нарушения речи. Но так как у детей с определенной ведущей модальностью продуктивность восприятия, запоминания зависит от способа восприятия (с опорой на зрительный,

слуховой или тактильный анализатор), то при организации коррекционно-образовательной деятельности важно учитывать ведущую модальность.

Таким образом, из полученных нами результатов исследования уровня развития связных высказываний у дошкольников с нарушениями речевого развития, можно отметить, что в основном рассказы дошкольников непоследовательны; большинству требуются подсказки и указания, отмечается бедность словаря, а также имеются проблемы с грамматическим оформлением предложений. Дети испытывают затруднения по всем направлениям (самостоятельное составление рассказа, составление предложения и рассказа с опорой, пересказ), что говорит о необходимости коррекционной работы по формированию связных высказываний у старших дошкольников с нарушениями речевого развития.

2.2. Основные направления логопедической работы по развитию связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития на основе использования полисенсорного восприятия

Учитывая результаты, полученные на констатирующем этапе, мы приступили к реализации формирующего этапа.

Успешность коррекционно-образовательного процесса в соответствии с личностно ориентированным подходом базируется на определении индивидуальных особенностей детей. Так, нами были определены основные направления логопедической работы, которые могут быть реализованы с учетом ведущей модальности восприятия.

Основной смысл данного подхода заключается в том, что новый материал преподносится детям с учетом опоры на доминирующий канал восприятия, что позволяет детям более полно усваивать получаемые знания.

Работа по развитию связного высказывания на основе использования полисенсорного восприятия проходит в 3 этапа: подготовительный, основной, заключительный.

На подготовительном этапе организуется работа по развитию ведущей модальности восприятия. Приемы развития определенного вида восприятия представлены в табл. 2.9.,

Таблица 2.9

Приемы развития ведущей модальности старших дошкольников с
общим недоразвитием речи

Ведущая модальность	Игры и игровые упражнения, инструкция	Предпочитаемые формы вербальных обращений к детям	Способы оценки выполнения
Зрительная	<ul style="list-style-type: none"> -Определение изменений в предъявленном ряду предметов; -нахождение «выпавшей», «лишней» игрушки, картинки; -нахождение различий на двух сходных сюжетных картинках; -нахождение нереальных элементов картинок-«нелепиц»; -запоминание 4-6 предметов, игрушек, картинок, геометрических фигур и воспроизведение их в исходной последовательности; -нахождение такого же предмета в ряду; -объединение частей в целое – «Разрезные картинки» из 4-12 частей, с опорой на образец и без него. 	«Смотрите, наблюдайте, примечайте, покажите, увидели, взгляните, красиво»	Карточки с изображением смайлов: (улыбается, хмурится)
Кинестетическая	<ul style="list-style-type: none"> -Приемы самомассажа (использование су-джок массажера); - нахождение пары одинаковых пластинок (пластины оклеены бархатом, наждачной бумагой, вельветом, фланелью) с завязанными глазами; - определение пары шариков с одинаковыми наполнителями (внутри различные наполнители: вода, песок, горох, фасоль, манка, рис, мука, гречка) - дифференциация материалов без зрительной опоры (необходимо с завязанными глазами разделить на 2 группы разные на ощупь предметы (кусочки ваты и поролона); - определение подобной геометрической 	«Возьмите, почувствуйте, заденьте, потрогайте, ощутите, надавите, сильно, слабо, твёрдо, мягко»	Поощрение ребенка за правильный ответ тактильным подтверждением (поглаживание, пожимание руки).

	фигуры на ощупь (на столе и в непрозрачном контейнере парные геометрические фигуры. Необходимо из контейнера вытащить фигуру, подобную той, что на столе).		
Слуховая	<ul style="list-style-type: none"> - определение различных шумов при «прослушивании тишины»; - сравнение шумовых коробочек (определить парные коробочки с разными наполнителями: рис, горох, песок); -определение звучания различных музыкальных инструментов (колокольчик, бубен, барабан, трещотка, погремушка); -определение силы звука (на громкие звуки ребенку нужно встать, на тихие - присесть); -определение направления звука (ребенку необходимо определить с закрытыми глазами в какой стороне слышен звук). 	«Послушайте, слушайте, скажите, произнесите, шуршать, громко, тихо, в полный голос, вполголоса, шепотом, шум, стучать, кричать, настроить, скрипеть, звенеть»	Поощрение за правильный ответ веселой мелодией, а порицание – грустной, изменение интонации голоса педагога а зависимости правильности и выполнения задания ребенком

На основном этапе происходит работа над непосредственным развитием связного высказывания с опорой на доминирующую модальность восприятия.

При формировании связного высказывания выделяется работа реализуется по направлениям:

- обучение связному, последовательному, логичному и законченному построению высказывания;

- обучение правильному, грамматически оформленному, полному пересказыванию;

- обучение самостоятельному изложению материала.

Данная работа строится по определенным этапам:

- 1)пересказ рассказа по серии сюжетных картин;
- 2)пересказ рассказа по опорным сигналам;
- 3)составление рассказа по серии сюжетных картин;
- 4)составление рассказа по одной сюжетной картинке;
- 5)составление описательных рассказов (по схеме).

При реализации данных этапов необходимо опираться на определенную ведущую модальность восприятия.

Рассмотрим подробнее каждый этап работы.

1. Обучение детей пересказу (с опорой на серию сюжетных картин и с опорой на план-схему)

Задачи направления:

- закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации;
- формирование навыков построения связного высказывания с опорой на ведущий канал восприятия;
- развитие навыков контроля и самоконтроля за построением связного высказывания.

Обучение пересказу имеет следующую структуру:

-вводная часть. Подготовка детей к восприятию нового произведения, понимание его идеи (оживление аналогичного личного опыта детей, показ картинки);

-первичное чтение без предупреждения о последующем пересказе, чтобы обеспечить свободное художественное восприятие.;

-подготовительная беседа (анализ произведения). Уточнение содержания, идеи, характеристики героев, основных деталей, последовательности событий;

-повторное чтение, с установкой на пересказ и предоставление дополнительных опор в зависимости от ведущей модальности восприятия ребенка;

-предоставление детям паузы для структурирования полученной информации и подготовки детей к пересказыванию;

-собственно пересказ. При этом педагог может оказывать помощь в виде напоминания деталей, указания на деталь;

-анализ пересказов детей.

2. Обучение составлению рассказа по серии сюжетных картинок или по сюжетной картинке.

Задачи направления:

- формировать умение правильно строить рассказ: начинать с начала, соблюдать логическую последовательность повествования;
- развивать умение связывать части рассказа в нужной последовательности.

Обучение составлению рассказа строится в соответствии со структурой:

- обсуждение деталей картин с предоставлением дополнительных опор в зависимости от ведущей модальности восприятия;
- предоставление детям образца рассказа по картинкам, с последующим повторением рассказа;
- предоставление картинок одной серии, с последующим разложением в правильной последовательности и составлением рассказа;
- предоставление картинок двух серий с условием распределения их по группам, с последующим составлением рассказа по одной серии;
- предоставление картинок двух серий с условием распределения их по группам, с последующим составлением рассказа по обеим сериям;

3. Обучение составлению описательных рассказов (с опорой на схему).

Задачи направления:

- формировать умение выделять определенные качества изображения (предмета) в соответствии с заданной схемой.

Данное направление имеет следующую структуру:

- предоставление детям предмета описания, определение его основных характеристик с опорой на ведущую модальность восприятия;
- предоставление схемы пересказа с подробным объяснением каждого условного обозначения;
- составление рассказа – описания с опорой на схему с помощью педагога;
- самостоятельное составление рассказа – описания с опорой на схему.

В табл. 2.10 представлено примерное содержание работы на основном этапе.

Таблица 2.10

Примерное содержание работы на основном этапе

Направление работы	Название, цель работы	Опора для выполнения работы в соответствии с определенной модальностью восприятия		
		Зрительное восприятие	Кинестетическое восприятие	Слуховое восприятие
Пересказ рассказа по серии сюжетных картин	Пересказ рассказа «Лягушачий хор» Цель: формировать у детей навык целенаправленного восприятия серии картин; обучать детей пересказу рассказа, составленного по серии сюжетных картин;	Опора на сюжетные картинки	Дополнительная опора в виде игрушечных лягушек, игрушки цапли.	Дополнительная опора в виде аудиозаписи всплеска воды, квакания лягушек, шума крыльев птиц.
Пересказ рассказа по опорным сигналам	Пересказ рассказа «Лена и щенок» Цель: учить пересказывать текст, составленный из простых предложений, с наглядной опорой в виде сигналов; учить связности, полноте, логичности и непрерывности пересказа, используя в качестве плана высказывания опорные сигналы, отражающие последовательность событий	Яркие опорные картинки-сигналы	Дополнительная опора в виде вырезанных деталей или игрушек (кукла Лена, щенок, велосипед, книга), с которыми ребенок может тактильно взаимодействовать	Четкое проговаривание, описание опорных сигналов; предложение опорных слов (Лена, велосипед-кататься, книга-читать, барби-одевать, щенок-друг).
Составление рассказа по серии сюжетных картин	Составление рассказа по серии картин «Семейный ужин». Цель: обучать детей составлению связного последовательного рассказа по серии сюжетных картинок; формировать умение объединять действия на отдельных картинках в единую	Последовательные зрительные опоры (картинки)	Дополненная опора в виде игрушек, которые предъявляются одновременно с описанием сюжетных картин (посуда, пылесос, смайл улыбка (обозначающий радость при	Дополнительная опора в виде звуковых стимулов, которые предъявляются вместе с обсуждением сюжетных картин (шум воды из крана, звук вскипания

	сюжетную ситуацию; развивать у детей умение передавать предметное содержание сюжетных картинок; упражнять в установлении причинно-следственной связи изображенных событий.		встрече семьи за столом))	чайника, шум пылесоса, радостный смех)
Составление рассказа по сюжетной картине	Составление рассказа по сюжетной картине «Кто живет в живом уголке?». Цель: обучать детей составлению связного последовательного рассказа сюжетной картине; учить определять важные детали на изображении; учить определять смысл, заданный картиной.	Подробное рассмотрение деталей картины	Дополнительная опора в виде игрушек и отдельных вырезанных изображений птицы, хомяка, рыбки, лейки с водой)	Дополнительная опора в виде звукового сопровождения при рассмотрении деталей картин (звук воды в аквариуме, звук, пение птицы, звук шуршания хомяка в клетке)
Составление описательных рассказов (по схеме)	Составление описательного рассказа по схеме «Что за фрукт?», цель: учить составлять правильный, последовательный рассказ с опорой на схему	Зрительное опоры в виде эмоций (кислый фрукт – сердитое лицо, сладкий - радостное), картинного отображения тактильных ощущений (мягкий – перо, твердый – кирпич, гладкий - лед)	Дополнительная опора в виде настоящего фрукта, с которым можно взаимодействовать тактильно, попробовать на вкус	

Наглядный материал, необходимый для реализации основного этапа, представлен в приложении 6.

На заключительном этапе проводится работа по обучению творческому рассказыванию, уже без учета ведущей модальности.

Задачи этапа:

-научить детей рассказывать о событиях, которые ребенок придумывает сам по заданной теме, не пересказывая личный опыт

-научить детей указывать место и время описываемых событий, использовать точные названия предметов, определять их качества;

-научить полно и закончено составлять рассказ только с опорой в виде определенной темы.

Структура работы на данном этапе и примерные задания к нему представлены в табл.2.11.

Таблица 2.11

Структура работа на этапе обучения творческому рассказыванию с примерными заданиями

Направление работы	Примерное задание
Придумывание продолжения или завершения заданного рассказа	Детям зачитывается текст: «Вася очень любил гулять по лесу, собирать землянику, слушать пение птиц. Сегодня он вышел рано и зашел особенно далеко. Место было незнакомое. Даже березы и те были какие-то другие – толстые, со свисающими ветвями. Вася сел отдохнуть под большую березу, вытер потный лоб и задумался, как найти дорогу домой. Направо вела еле заметная тропинка, но куда она идет, Вася не знал. Прямо начинался какой-то спуск, а налево был густой лес. Куда идти?» После прочтения зачина детям предлагается придумать, как мальчик смог выбраться из леса.
Самостоятельное составление творческого рассказа по предложенной теме	Педагог предлагает определенный сюжет рассказа следующим образом: «Наступило лето, все дети много гуляют на улице и радуются солнышку. Давайте составим рассказ про Вову и Машу, которые тоже любят гулять летом. Рассказ назовем «Летняя прогулка». Дети должны придумать содержание рассказа, оформить его словесно в форме повествования, расположить события в определенной последовательности.
Составление творческого рассказа на самостоятельно выбранную тему	Педагог советует, о чем можно придумать рассказ (об интересном случае в зоопарке, о дружбе зверей в лесу и т.д.). Затем, предлагает ребенку определённый план: «Сначала придумай, какое название будет у твоего рассказа, скажи коротко, о чем ты будешь рассказывать сначала, о чем в середине и о чем в конце. После этого расскажи свою историю полностью».

Таким образом, предложенная система работы направлена на формирование связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития на основе использования полисенсорного восприятия. Обучение связному высказыванию должно строиться по определенным этапам (основной, подготовительный, заключительный) и включать в себя предложенные приемы.

Выводы по второй главе:

Для оценки уровня сформированности связного высказывания нами был проведён констатирующий этап. Изучение уровня связных высказываний на данном этапе показало, что у старших дошкольников с нарушениями речевого развития преимущественно низкий уровень связного высказывания, который выявлен у 14 детей (67%), у 7 дошкольников (33%) выявили средний уровень сформированности связных высказываний. Высокий уровень развития связных высказываний у обследуемой группы детей, когда ребёнок самостоятельно выполняет задание, но возможно ему требуется время на обдумывание, выявлен не был.

Также определили, что ведущая модальность не оказывает существенное влияние на уровень связного высказывания, трудности выполнения заданий обусловлены структурой нарушения речи. Но так как у детей с определенной ведущей модальностью продуктивность восприятия, запоминания зависит от способа восприятия (с опорой на зрительный, слуховой или тактильный анализатор), то при организации коррекционно-образовательной деятельности важно учитывать ведущую модальность.

По результатам полученных данных, нами были определены основные направления и этапы логопедической работы по развитию связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития на основе использования полисенсорного восприятия. нами был разработан коррекционный план работы, а также подобраны примерные задания в соответствии с каждым этапом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил нам сделать следующие выводы:

1. Связные высказывания у старших дошкольников могут развиваться только с нормальным развитием как вербальной (фонетических, фонематических процессов речи, развитие лексической стороны речи, развитие грамматической стороны речи) так и невербальной стороны речи (развитие памяти, мышления, внимания, восприятия).

2. У старших дошкольников с нарушениями речевого развития имеются трудности в использовании связного высказывания. Это обусловлено тем, что, особенности развития ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления) ограничивают нормальное овладение связной речью. У детей с ОНР наблюдается значительное снижение слуховой памяти, что приводит к ухудшению запоминания инструкций, в результате чего ребенок не может верно выполнить задание. Низкий уровень произвольного внимания приводит к быстрой утомляемости ребенка в процессе деятельности, к неспособности длительное время удерживать внимание на задании, быстрой отвлекаемости и рассеянности. А в силу особенностей развития пространственных представлений, дети с ОНР нередко не понимают предлоги, наречия, отражающие пространственные представления. Несформированность связных высказываний проявляется в отсутствии четкости, последовательности изложения, выделении внешних, поверхностных впечатлений, а не на причинно-следственные взаимоотношения.

3. Коррекция речи для старших дошкольников с нарушениями речевого развития – длительный процесс, который необходимо строить на базе лично ориентированного подхода. Это значит, что обязательным условием является учет личностных психических особенностей ребенка (учет

ведущей модальности восприятия), так как связи между полисенсорным восприятием и речью оказывают значительное положительное влияние на развитие связных высказываний.

4. Экспериментальное исследование по определению уровня связных высказываний у дошкольников с нарушениями речевого развития позволило определить, что у обследуемых преобладает недостаточный или низкий уровень связных высказываний. Дети испытывают затруднения по всем направлениям (самостоятельное составление рассказа, составление предложения и рассказа с опорой, пересказ), что говорит о необходимости коррекционно – воспитательной работы по формированию связных высказываний у старших дошкольников с нарушениями речевого развития

5. Для совершенствования коррекционно - педагогической работы нами определены основные направления работы по развитию связного высказывания у старших дошкольников с нарушениями речевого развития. Направление реализуется на трех основных этапах (подготовительный, основной, заключительный).

6. Для реализации каждого из этапов были разработаны и подобраны: примерные игры задания, которые опирались на учет ведущей модальности восприятия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М. Развитие связной речи у дошкольника. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей / М.М. Алексеева, В.И. Яшина – М.: Просвещение, 2000. – 400 с
2. Андреева М.В. Состояние полимодального восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи / М.В. Андреева // Право. Экономика. Общество: м-лы науч.-прак. конференции. – Иркутск. : ООО «СИДПО», 2017. – С. 19–21. (руководитель – Л.А. Самойлюк).
3. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика – Синтез, 2002. 272 с.
4. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 2011.-255с.- – 390000 экз.
5. Ванюхина, Г.А. Использование полисенсорного восприятия в процессе коррекции связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Г.А. Ванюхина Екатеринбург, 2001. 171 с.
6. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М.: Астрель, 2006. 328 с.
7. Воробьева, В.К. Особенности смыслового восприятия и воспроизведения речевого сообщения учащимися, страдающими моторной алалией / В.К. Воробьева // Недоразвитие и утрата речи / Под ред. Л.И. Беляковой. - М.: Изд-во МГПИ им. Ленина, 1985. с. 80 – 88.
8. Выготский, Л.С. Детская речь / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1999. – 420 с.
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. М.: Национальное образование, 2019. 368 с.
10. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса / А. Н. Гвоздев. – М.: Ком -Книга, 2006. - 320 с.
11. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи.– М., 2011. – 255 с.

12. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.П. Глухов М., 2004. 19 с.
13. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.:АРКТИ, 2012-144с.
14. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: 2003. 378 с.
15. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. // Книга для логопеда. - Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2013. - 320 с.
16. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. М.: Воронеж, 2001. 432 с.
17. Ладыженская, Т.А. Об изучении связной речи детей, поступающих в школу. Характеристика связной речи детей 6–7 лет / Т.А. Ладыженская. – М.; Просвещение, 1999. – 187 с
18. Леонтьев, А.А. Исследования детской речи. Основы теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М. Просвещение, 2000. 112с.
19. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. - 3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. — 287 с.
20. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.
21. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Академия , 2002. – 384 с.
22. Лурия, А.Р. Язык и сознание— Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 211 с.
23. Маевская, С.И. Методы исследования сенсорных функций у детей с тяжелыми нарушениями речи / С.И. Маевская // Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2011. С. 202-206.

24. Мельникова О.А. Активизация полимодального восприятия как фактор успешности коррекционного обучения дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / О.А. Мельникова – Режим доступа: <https://docplayer.ru/56896689-Aktivizaciya-polimodalnogo-voSPIriatiya-kak-faktor-uspeshnosti-korrekcionnogo-obucheniya-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi.html>

25. Мурашова, И.Ю. Сочетание недостатков полимодального восприятия и речи у старших дошкольников с речевым недоразвитием / И.Ю. Мурашова // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – №2. – С. 106-110.

26. Мурашова И.Ю. Исследование специфики полимодального восприятия у детей 6 – 7 лет с общим недоразвитием речи // Диагностические и коррекционные аспекты социализации детей и подростков с нарушениями развития: сборник научных трудов и докладов научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых специальностей 050716 Специальная психология и 050715 Логопедия. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2009. С. 34- 42.

27. Николаева, Е.А. Учет модальностей восприятия младших школьников с общим недоразвитием речи при организации личностно ориентированного обучения / Николаева Е.А. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Том 6 № 1 (18). – С. 135-139.

28. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с недоразвитием речи / СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. 528 с.

29. Нодельман, В.И. Особенности структуры полимодального восприятия у дошкольников с недостатками речи и их учет в коррекционно-развивающей работе / В.И. Нодельман, И.Ю. Мурашова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2010.- № 5. С. 382- 394.

30. Основы теории и практики логопедии / Под. ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 2007. 368 с.

31. Павлов, И.П. Ответ физиолога психологам / И.П. Павлов. – СПб, 1999. С. 181- 210.
32. Переслени, Л.И. Психология детей с нарушениями речи / Основы специальной психологии // под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2003. – С. 227-267.
33. Пиаже, Ж. Комментарии к критическим замечаниям Л. С. Выготского на книги «Речь и мышление ребенка» и «Суждение и рассуждение ребенка» / Ж. Пиаже // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления.– СПб.: Союз, 1997. 282 с.
34. Психология. Учебник. / Под ред. А.А. Крылова. – М.: Проспект, 2005. 584 с.
35. Развитие речи и творчества / Под ред. О.С. Ушаковой. – М. ВЛАДОС, 2011. 208 с.
36. Ромусик М.Н. Личностно-ориентированный подход в коррекционно-логопедической работе с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2011. – 30 с.
37. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. 713 с.
38. Семенович, А.В. Закономерности становления сенсомоторного уровня реализации связного высказывания у дошкольников с недоразвитием речи. / А.В. Семенович, Л.Б. Халилова, Т.Н. Ланина // Дефектология. - 2004. - № 5. - С.55-60.
39. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 128 с.
40. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А. Сохин. – М.: Сфера, 2002. 119с.
41. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 2004. 118 с.
42. Ткаченко, Т.А. Журнал воспитателя логопедической группы /Т.А. Ткаченко. – М.: ВЛАДОС, 2010. 60 с

43. Ткаченко Т.А. Логопедическая энциклопедия. М.: Литера, 2009 – 324 с.
44. Ушакова, О.С. Теория и практика развития речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Мир, 2008. -202с.
45. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова.- М.: Изд-во Института Психотерапии, 2011-240 с
46. Федоренко Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л.П. Федоренко – М.: Просвещение, 2001, 328 с.
47. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2001. 223 с.
48. Филичева Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. - М.: "Гном-Пресс", 1999. - 80с
49. Хомутская Е.Ю., Сярдина М.В. Специфика понятийной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 3 (8). С. 25-34.
50. Цветкова, Л.С. Научные основы нейропсихологии детского возраста / Л.С. Цветкова // Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учебное пособие / под редакцией Л.С. Цветковой. – М. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. – С. 16-82.
51. Эльконин, Д. Б. Развитие речи / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 2006.560 с.
52. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1998. 269 с.
53. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. - М.: Сентябрь, 2000 – 176 с.
54. Яшина Б.И., Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников - М.: Издательский центр «Академия», 2000.