

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 СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
очной формы обучения, группы 02021505
Сивцевой Алины Михайловны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Николаева Е.А.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	5
1.1. Характеристика связной монологической речи	5
1.2. Механизмы порождения связных высказываний	10
1.3. Особенности формирования связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи	16
1.4. Возможности продуктивных видов деятельности для развития связной монологической речи	
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	24
2.1. Исследование связной монологической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	24
2.2. Методические рекомендации по развитию связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием продуктивных видов деятельности	26
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	38
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	39

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время, проблема развития связной речи все больше привлекает внимание педагогов и психологов, это обусловлено тем, что дошкольники в первую очередь овладевают разговорной формой речи, а именно диалогической речью.

В свою очередь, монологическая речь считается более сложной формой речи, требующей от ребенка дошкольного возраста достаточного уровня общего развития. Исходя из данных исследований отечественных ученых, монологическая форма речи появляется у детей достигших пятилетнего возраста. С этого времени ребенок начинает овладевать сложнейшей формой сообщения в виде монолога-рассказа о пережитом и увиденном. Успешное овладение монологической речью означает целенаправленное обучение, формирование определенных навыков построения связных текстов. Дошкольное детство является важнейшим периодом в становлении ребенка, ведь именно в это время происходит формирование важнейших основ развития, от которых будет зависеть успешность дальнейшей адаптации его в школе.

Проблема состояния связной речи у детей с общим недоразвитием речи является актуальной, поскольку у таких детей слабо развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Наибольшие трудности дети с общим недоразвитием речи испытывают в программировании связного высказывания, в синтезировании отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания, а также владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме.

Изучением данного вопроса занимались такие известные ученые, как В.П. Глухов, Р.Е. Левина, В.К. Воробьева, Г.В. Чиркина и др.

По мнению Н.К. Крупской, ребенок очень рано начинает стремиться самыми разнообразными способами выразить полученные им впечатления:

словами, движением, мимикой. Необходимо дать ему возможность расширить область выражения складывающихся у него образов. Надо дать ему материал: пластилин для лепки, карандаши и бумагу, материал для построек, научить, как обращаться с этим материалом. Развитие речевой активности детей не может происходить само по себе, вне деятельности, поэтому для успешного овладения связной речью необходимо использовать продуктивные виды деятельности.

Проблема исследования: совершенствование коррекционно-педагогической работы по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: определить организационно-содержательные аспекты развития связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием продуктивных видов деятельности.

Объект исследования: особенности связной монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: организационно-содержательные аспекты развития связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием продуктивных видов деятельности.

В основу нашего исследования была положена **гипотеза:** для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерны трудности в овладении связной монологической речи. Формирование связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе продуктивных видов деятельности будет эффективным при соблюдении следующих условий:

- организация комплексной работы учителя-логопеда, воспитателя и педагога изобразительной деятельности;
- систематическое включение продуктивных видов деятельности в систему логопедической работы.

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

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы теоретически обосновать проблему развития связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием продуктивных видов деятельности.

2. Исследовать состояние связной монологической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

3. Разработать методические рекомендации по развитию связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием продуктивных видов деятельности.

Теоретико-методологической основе исследования послужили: положения о единстве мышления и речи, соотношении языка и речи (А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия); теория речевой деятельности (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Т.В. Ахутина); труды, посвященные вопросам изучения и развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (Т.Б. Филичева, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова, А.В. Ястребова, Е.М. Мастюкова, Т.А. Ткаченко, Н.А. Никашина и др.); работы, посвященные развитию продуктивных видов деятельности у детей (Т.А. Иванова, Н.П. Саккулина, Р.Н. Степанова, Т.С. Комарова, и др.).

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: констатирующий эксперимент;
- качественный и количественный анализ полученных результатов.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №15 «Дружная семейка» г. Белгорода.

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Характеристика связной монологической речи

Наиболее сложной формой речевой деятельности является связная речь. Ей присущ характер систематического последовательного развернутого изложения. От нее зависят такие факторы как: полнота познания окружающего мира, становление сознания, успешность обучения в школе и развитие личности в целом.

Большое количество работ современной психолингвистической, лингвистической и специальной методической литературы содержат характеристику связной монологической речи и ее особенностей. Так, рассматривая данный вопрос с позиций психолингвистики, В.П. Глухов определяет связную речь как «совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое» (7, с.34). С точки зрения лингвистики А.В. Текучев считает связной речью «любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое» (13, с.54). Исходя из этого определения каждое самостоятельное предложение следует понимать, как разновидность связной речи.

Не смотря на некоторые отличия определений, данных представителями различных отраслей научного знания, все они сходятся к тому, что любое связное высказывание характеризуется общими чертами. Так, основными чертами связных высказываний являются «связность», «последовательность», а также «логико-смысловая организация» сообщения.

Т.А. Ладыженская выделяла три критерия связности устного сообщения (см. рисунок 1.1.):

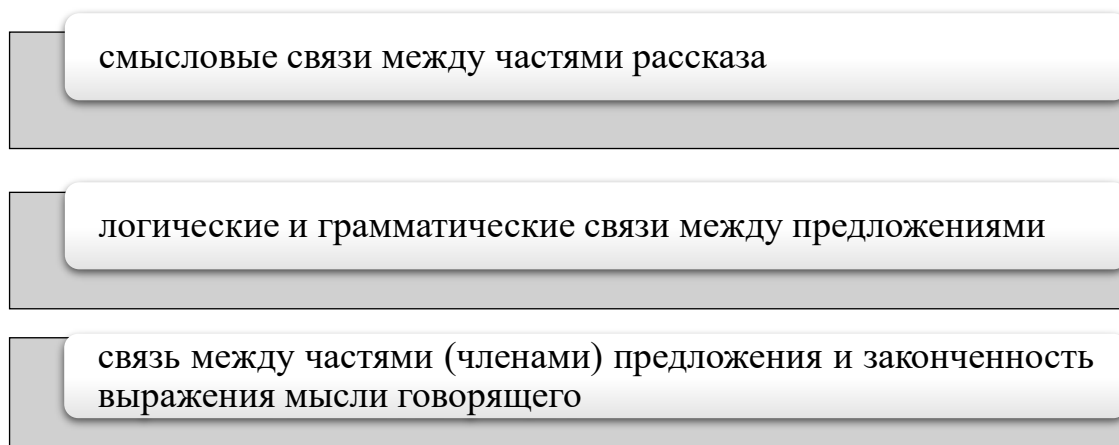


Рис. 1.1. Критерии связности устного сообщения

В лингвистической литературе связная развернутая речь характеризуется понятием «текст». Для него свойственны особенности, имеющие принципиально важное значение для разработки методики развития связной речи. К ним относятся «тематическое единство», «смысловое единство», «структурное единство», «грамматическая связность» (7).

Выделяются такие факторы связности сообщения, как последовательное раскрытие темы в следующих друг за другом сегментах текста, взаимосвязь тематических и рематических элементов (данное и новое) внутри и в смежных предложениях, наличие синтаксической связи между структурными единицами текста (19).

Связность текста развернутого высказывания обеспечивается благодаря последовательности изложения материала. К наиболее распространенному типу последовательности изложения стоит относить: последовательность сложных соподчиненных отношений, передающих временные, пространственные, причинно-следственные и качественные параметры (19). К самым распространенным нарушениям последовательности можно отнести: пропуски элементов последовательности и изменения их места, а также комбинации различных видов нарушений (19).

Такое понятие, как логико-смысловая организация высказывания, возможно за счет связности и последовательности выстраиваемого сообщения. На уровне текста, она является сложным единством и включает в себя предметно-смысловую и логическую организацию (7). Предметно-смысловую организацию текста составляет наименование объектов окружающего мира, а также их связи и зависимости, в то же время логическая организация высказывания выражает отражение процесса изложения главной мысли повествования. Формирование умений в области логико-смысловой организации текста определяет возможности ребенка в реализации произвольной и осознанной речевой деятельности, предполагающей точное, преднамеренное изложение мыслей. Реализация речевой деятельности в устной форме, предполагает соблюдение «внутренней логики» раскрытия структуры предметных отношений. Элементарное проявление смысловой связи – межпонятийная связь, отражающая отношения между двумя понятиями (7).

«Связная речь», являясь достаточно многогранным понятием, предполагает рассмотрение двух ее форм: диалогической и монологической.

В соответствии с закономерностями онтогенетического развития речи, диалогическая форма связной речи является первичной по отношению к монологической. Диалог используется носителями языка для организации непосредственного общения. Он реализуется в виде последовательно сменяющихся друг друга отдельных кратких высказываний. Диалог предполагает наличие двух или нескольких собеседников, выражающих немедленную реакцию на услышанную реплику, обращение, вопрос и т.д. Лексико-грамматическое оформление высказываний определяется условиями общения (7).

В контексте нашего исследования остановимся более подробно на рассмотрении характеристики монологической формы связной речи.

Монологическая речь в понимании В.П. Глухова представляет собой форму связного высказывания, которая обеспечивается одним лицом с целью

сообщения о каких-либо фактах, событиях или явлениях реальности (7). Монологическая речь – это форма речи, обращенной к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе; активный вид речевой деятельности, рассчитанный на восприятие. Для нее характерны связность, развернутость, логичность, смысловая завершенность, обоснованность, наличие распространенных конструкций и грамматическая оформленность. Во время монолога ответственность за проявление коммуникации лежит исключительно на одном человеке, говорящем, и не подразумевает поддержку со стороны слушателя. К отличительным особенностям монологической речи следует относить: непрерывность, степень самостоятельности (воспроизведение по памяти, пересказ и самостоятельное высказывание), степень подготовленности (подготовленная, частично подготовленная и неподготовленная речь) (7).

Монологическая речь имеет следующие коммуникативные функции (см. рисунок 1.2.) (3):

информативная	воздейственная	эмоционально-оценочная
<ul style="list-style-type: none"> • сообщение новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий, состояний 	<ul style="list-style-type: none"> • убеждение кого-либо в правильности тех или иных мыслей, взглядов, убеждений, действий; побуждение к действию или предотвращение действия 	<ul style="list-style-type: none"> • отражение отношения говорящего к кому-либо или чему-либо и выражение оценки

Рис. 1.2. Коммуникативные функции монологической речи

В устной монологической речи обязательно должны присутствовать мотив высказывания и общий замысел, создаваемый оратором. Во многом монологическая устная речь зависит от задач, поставленными перед собой выступающим, и видом деятельности, включенным в развернутую устную речь. Если передаваемая говорящим ситуации не знакома слушателю, то в

этом случае монолог должен быть полным, последовательным и иметь логический смысл, чтобы слушающий человек смог понять и представить всю ситуацию. Следует отметить, что при изложении материала собеседнику, владеющему информацией и разделяющему мнение говорящего, монологическая речь может быть передана с некоторой долей грамматической неполноты. Однако с другой стороны, говорящему необходимо выделять наиболее важные части повествования и сохранять логический переход между частями материала (3).

Монологическая речь помимо средств языковых кодов также владеет целым рядом выразительных средств, а именно: просодические (интонация, выделение голосом отдельных компонентов текста, использование системы пауз и т.д.) и внеязыковые (мимика и выразительные жесты).

Сопоставляя монологическую и диалогическую форму речи, А.А. Леонтьев особо выделяет следующие качества монологической речи: относительная развернутость, большая произвольная развернутость и программированность. Как правило, говорящий планирует не только каждое свое отдельное высказывание, но и весь монолог, как целое (23).

Монологическая речь, являясь особым видом речевой деятельности, отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, а также синтаксические средства. Вместе с тем замысел высказывания в связной монологической речи реализуется в последовательном, связном, заранее спланированном изложении. Реализация связного развернутого высказывания предполагает удерживание в памяти составленной программы на весь период речевого сообщения, задействование всех видов контроля за процессом речевой деятельности (текущего, последующего, упреждающего) с опорой, как на слуховое, так и на зрительное (составление рассказа по наглядному материалу) восприятие. Монологическая речь более контекстна и излагается в более полной форме, с тщательным отбором адекватных лексических средств и

использованием разнообразных, в том числе сложных, синтаксических конструкций, по сравнению с диалогом. Важнейшими качествами монологической речи, вытекающими из ее контекстного и непрерывного характера является: последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление.

В методике развития речи дошкольников выделяют несколько вариантов устных монологических высказываний – функционально-смысловых типов (см. рисунок 1.3.).

Описание	<ul style="list-style-type: none"> • сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности
Повествование	<ul style="list-style-type: none"> • сообщение о каком-либо событии, содержащем «динамику», развивающуюся со временем
Рассуждение	<ul style="list-style-type: none"> • особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов (явлений)

Рис. 1.3. Виды устной монологической речи

С помощью монолога-описания перечисляются признаки или качества предметов, поэтому для данного типа речи характерна простая последовательность предложений в логическом порядке.

Как правило, описание является объективной характеристикой свойств и признаков предмета или явления и не носит эмоциональный характер. Такое описание является объективным и представляет собой передачу визуальных, слуховых или эмоциональных впечатлений путем констатации факта. Ко второму типу относится субъективное описание, характерным признаком которого являются эмоции. В дополнение к этому, Г.Я Солганик выделяет статическое описание, которое прерывает развитие действия и динамическое описание, обычно небольшое по объему, которое не приостанавливает действия, будучи включенным в событие (36).

Монолог-повествование по своему значению, структуре и модальности с его динамичностью противопоставлено статическому описанию. Другими словами, целью повествования является передача, создание в представлении реципиента динамичной картины развития, смены действий, событий, изменение состояния, движение во времени. Так, повествование служит способом изображения событий в их временной последовательности, в движении, в развитии.

Выделяется два вида повествования (см. рисунок 1.4.):

повествование без центрального события	повествование с центральным событием
<ul style="list-style-type: none"> • бескульминационное или деловое повествование, когда человек рассказывает, чем был заполнен промежуток времени • характерно последовательное, эпически спокойное изложение фактов и событий 	<ul style="list-style-type: none"> • кульминационное повествование (рассказ), в котором рассказчик стремится по возможности выразительно рассказать о каком-то интересном эпизоде, случае или происшествии, оказавшемся в центре его внимания • повествования на основе пережитого, увиденного, услышанного или прочитанного

Рис. 1.4. Виды повествования

Данная дифференциация находит отражение в выделении рассказа в качестве разновидности повествования.

Композиционная структура повествования имеет три части: введение, где излагаются основные сведения о герое, месте и времени действия, основной части, в которой излагается сюжет, и заключении, в котором дается обобщение эмоционального характера. Рассказ же, в свою очередь, состоит из завязки, кульминационного пункта и развязки(36).

В структуру монолога-рассуждения входят (см. рисунок 1.5.):

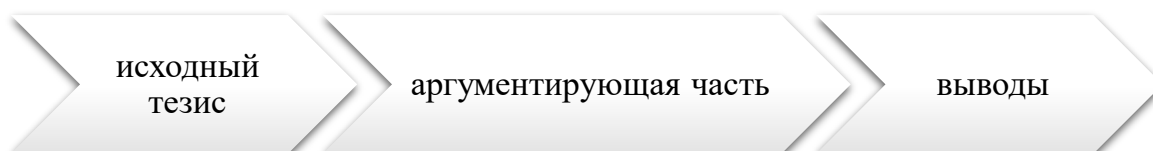


Рис. 1.5. Структура монолога-рассуждения

Рассуждение складывается, таким образом, из цепи суждений, образующих умозаключения. Каждый из видов монологической речи имеет свои особенности построения в соответствии с характером коммуникативной функции. Наиболее сложный вид монологической речи - рассказ. Его характерным признаком является последовательность событий, отражающая причинно-следственные связи между ними. Если последующее описание происходящих событий и явлений в нем не имеет принципиального значения, то в рассказе соблюдение хронологической последовательности обязательно, иначе нарушается сюжетная канва повествования (12).

Таким образом, связная монологическая речь отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Являясь особым видом речевой деятельности, она отличается спецификой выполнения речевых функций.

1.2. Механизмы порождения связных высказываний

Основные положения теории порождения речевого высказывания, разрабатываемой в трудах отечественных и зарубежных ученых имеют особое значение для понимания процесса формирования связной речи. Впервые научно обоснованная теория порождения речи была выдвинута Л.С. Выготским. В ее основе были концепции о единстве процессов мышления и речи, соотношении понятий «смысл» и «значение», учение о структуре внутренней речи. Процесс перехода от мысли к слову, по Л.С. Выготскому, осуществляется «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, затем – в значениях

внешних слов и, наконец, в словах» (5, с.86). Теория порождения речи, созданная Л.С. Выготским, получила дальнейшее развитие в трудах отечественных авторов (А.А. Леонтьева, А.Р. Лурии, Н.И. Жинкина, И.А.Зимней и др.) (14, 16, 23, 26).

А.А. Леонтьев разработал единую концепцию структуры акта речевой деятельности, главное место в которой занимает модель порождения речевого высказывания. Согласно этой модели процесс порождения речевого высказывания, включает пять последовательных, взаимосвязанных этапов (см. рисунок 1.6.) (23).



Рис. 1.6. Этапы порождения речевого высказывания

Мотив является исходным моментом («источком») высказывания. Мотивация, в свою очередь, порождает речевую интенцию (намерение) – направленность сознания, воли, чувства индивида на какой-либо предмет (в нашем случае - на предмет речевой деятельности).

На следующем этапе порождения речевого высказывания мотив к речевому действию вызывает к жизни замысел, который, в свою очередь, «трансформируется» в обобщенную смысловую схему высказывания. Теоретическая концепция А.Р. Лурии, А.А. Леонтьева считает, «на этапе замысла впервые происходит выделение темы и ремы будущего высказывания и их дифференциация, т. е. определяется – о чем надо сказать (предмет высказывания или его тема) и что именно надо сказать об этом предмете

(ситуации, факте, явлении окружающей действительности) - рема высказывания» (23, с.12). На данной фазе порождения речи эти два основных структурно-семантических компонента высказывания «существуют» (и соответственно, осознаются говорящим) «глобально», на симультанном, нерасчлененном виде.

Следующий – ключевой этап порождения речи – этап внутреннего программирования. А.А. Леонтьев считает, что «при порождении отдельного речевого высказывания программирование заключается в двух взаимосвязанных процессах оперирования с единицами внутреннего (субъективного) кода» (23). Эти положения основаны на взглядах Л.С. Выготского, касающихся психологического анализа процесса речи. Сюда относится: а) приписывание этим единицам определенной смысловой нагрузки; б) построение функциональной иерархии этих единиц. Второй процесс составляет основу синтаксической организации будущего высказывания (23).

А.Р. Лурия в своих трудах представил подробный анализ некоторых этапов порождения речи: мотив, замысел, внутренняя предикативная схема высказывания, «семантическая запись», а также продемонстрировал отдельную роль внутренней речи. Александр Романович выделяет операции контроля за его построением и сознательного выбора необходимых речевых компонентов, как необходимые операции, определяющие порождение развернутого речевого высказывания. Весьма специфический код внутренней речи, осуществляет этап внутреннего программирования, составления смысловой программы (26).

Следующим этапом речепорождения является этап лексико-грамматического развертывания высказывания. В его рамках выделяются, в свою очередь, нелинейный и линейный этапы лексико-грамматического структурирования. По А.А. Леонтьеву, этот процесс схематически можно представить следующим образом: «смысл» (образ-представление) – слово (как лексема) – требуемая грамматическая форма слова (словоформа) (23).

Заключительным этапом порождения речевого высказывания является этап его реализации «во внешнем плане» (во «внешней речи»). Этот этап осуществляется на основе целого ряда взаимосвязанных операций, обеспечивающих процесс фонации, звукообразования, воспроизведения последовательных звукоочетаний (слов), операций продуцирования целых «семантических» звукокомплесов (слов), операций, обеспечивающих требуемую (в соответствии со смысловой программой и языковой нормой) ритмико-мелодическую и мелодико-интонационную организацию речи. Этот процесс осуществляется на основе реализации фонационной, артикуляционной, ритмико-слоговой и темпо-ритмической «автоматизированных» программ внешней реализации речи, в основе которых лежат соответствующие речепроизносительные навыки.

Представленная выше схема процесса речепорождения, по мнению А.А. Леонтьева: «в более или менее полном виде выступает в спонтанной (неподготовленной) устной монологической речи: в других видах речи она может редуцироваться или существенно изменяться – вплоть до включения первосигнальных (по И. П. Павлову) речевых реакций» (23, с.54).

Т.В. Ахутина различает три уровня программирования речи и предлагает следующую характеристику последовательных этапов («уровней») порождения речи (см. рисунок 1.7.) (1).

внутреннее (смысловое) программирование	грамматическое структурирование	моторная кинетическая организация высказывания
<ul style="list-style-type: none"> • «смысловое синтаксирование» • выбор «смыслов» во внутренней речи. 	<ul style="list-style-type: none"> • грамматическое структурирование • выбор слов (лексем) 	<ul style="list-style-type: none"> • моторное (кинетическое) программирование • выбор артикулем

Рис. 1.7. Характеристика последовательных этапов порождения речи

Таким образом, в отечественной школе психолингвистики порождение речевого высказывания рассматривается как сложный многоуровневый

процесс. Он начинается с мотива, который объективируется в замысле, замысел формируется с помощью внутренней речи. Здесь же формируется психологическая «смысловая» программа высказывания, которая «раскрывает «замысел» в его первоначальном воплощении. Она объединяет в себе ответы на вопросы: что сказать? в какой последовательности и как сказать?». Эта программа реализуется затем во внешней речи на основе законов грамматики и синтаксиса данного языка.

1.3. Особенности формирования связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи

Развитие связной монологической речи у детей с нормальным развитием значительно отличается от детей с общим недоразвитием речи.

Исходя из данных А.А. Люблинской, переход внешней речи во внутреннюю у детей с нормой развития осуществляется к 4-5 годам. Согласно исследованиям Н.А. Краевской, речь детей пятилетнего возраста идентична речи взрослого человека в процессе внутреннего программирования. У детей еще не достигших дошкольного возраста речь основывается на визуализации речи взрослых людей, то есть по подражанию. В процессе изменения условий жизни, становлением этапа дошкольного образования, появления новых увлечений и знакомство с новыми видами деятельности способствует отграничению функции и формы речи. Эти изменения в жизни ребенка способствуют появлению в речи рассказа-монолога о случившемся за день (27).

Л.П. Федоренко, Т.Д. Ладыженской и др. в своих работах подробно рассматривают вопросы формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием (19).

Для овладения монологической речью у детей необходимо развитие регулирующей и планирующей функций речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.К. Маркова и др.) (5, 26, 28).

В многочисленных работах В.К. Воробьевой и др. говорится о том, что старшие дошкольники способны овладевать навыками планирования монологических высказываний. Однако для их полноценного развития необходимо взаимодействие всех речевых и познавательных возможности детей, при это следует совершенствовать их в процессе работы. Большой объем словарного запаса является главным критерием для овладения связной монологической речью, а достичь его можно путем формирования таких языковых навыков, как лексика и грамматика. (31).

Приведенные положения, по мнению Т.Б. Филичевой, особенно актуальны для коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. В логопедии под общим недоразвитием речи следует понимать речевую патологию, при которой идет нарушение всех компоентов языковой системы (38). Р.Е. Левина выделяет три уровня речевого развития в зависимости от сформированности различных компонентов языковой системы (22).

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием средств общения у детей с общим недоразвитием речи в возрасте, когда у детей с нормой развития присутствует речевое общение. Для описания таких детей использует термин «безречевые дети», потому что в своей речи такие дети используют только жесты, отдельные звуки или их некоторые сочетания. Исходя из этого, можно сделать вывод, что речь детей на первом уровне малопонятна для окружающих и имеет жесткую ситуативную привязанность. Фразовая речь у таких детей почти полностью отсутствует; при попытке рассказать о каком-либо событии они способны назвать лишь отдельные слова или одно-два сильно искаженных предложения (22).

Второй уровень речевого развития определяется в литературе как «Начатки общеупотребительной речи». У таких детей в речи появляется фраза из нескольких слов. Объединяя слова в словосочетании и фразу, один и тот же ребенок, может, как правильно использовать способы согласования и

управления, так и нарушать их. В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги и их лепетные варианты. Однако недостаточность словообразовательных операций приводит к ошибкам в употреблении и понимании приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица. Наблюдаются трудности в формировании обобщающих и отвлеченных понятий, системы синонимов и антонимов. Речь детей со вторым уровнем часто кажется малопонятной из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов (35).

Таким образом, на втором уровне речевого развития процесс общения осуществляется не только за счет жестов и набора слов, но и при помощи простых и в некоторой степени искаженных фраз. Дети овладевают фразовой речью, могут ответить на вопрос взрослого, однако связная речь для таких детей остается практически недоступной.

Ребенок с ОНР третьего уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки. Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет определить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры.

Образцы связной речи свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: дети могут переставлять местами части рассказа, пропускать важные элементы сюжета и обеднять его содержательную сторону (35).

Таким образом, дети с третьим уровнем общего недоразвития речи уже пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчетливо

они проявляются в разных видах монологической речи - описание, пересказ, рассказы по серии картин и др.

Ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем родного языка затрудняют процесс развития связной речи, переход от диалогической формы речи к контекстной.

Специально проведенными исследованиями установлено, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи, имеющие третий уровень речевого развития, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной, и прежде всего, монологической речи. У детей с общим недоразвитием речи отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи. В связи с этим формирование связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. На полноценное овладение детьми монологической речью должна быть направлена и работа по развитию у них лексических и грамматических языковых навыков (22).

Анализ данных изучения детей с общим недоразвитием речи позволил ученым установить, что вариативность проявлений общего недоразвития речи у детей не исчерпывается тремя уровнями речевого развития. Указания на это содержатся в работах ряда исследователей: Т.Б. Филичева, Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская и др. В результате длительного комплексного психолого-педагогического изучения детей с общим недоразвитием речи Т.Б. Филичевой, была выявлена еще одна категория детей с общим недоразвитием речи, у которых признаки речевого недоразвития оказываются стертыми и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи (38). Автором было организовано углубленное психолого-педагогическое

исследование данной категории детей, в результате чего были установлены специфические особенности проявления общего недоразвития речи у этой группы детей, которые могут быть определены как четвертый уровень речевого развития. Для него характерны слабые нарушения в формировании всех компонентов языковой системы, которое выявляется в процессе углубленного логопедического обследования при выполнении детьми специально подобранных заданий. Своеобразие формирования связной речи у детей с четвертым уровнем общим недоразвитием речи проявляется в следующем. В беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок выявляются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на тему с элементами творчества, дети пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями. У детей этой группы по-прежнему сохраняются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств. (7)

Наибольшие затруднения для детей с общим недоразвитием речи вызывает овладение связной речью, а именно пересказом и составлением рассказа.

По мнению Н.С. Жуковой, детям дошкольного возраста с общим недоразвитием речи достаточно сложно дается полное понимание текста. Данная сложность вызвана бедностью словарного запаса таких детей, а также трудностями в понимании значения слов и выстраивании связи между этими словами в процессе составления предложения. Также, дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности правильной интерпретации прочитанного текста, из-за чего в последующем страдает пересказ. Полнота и правильность пересказа таких детей страдает из-за невозможности правильного осмысления прослушанного текста. Для полного пересказа необходимо проникать в смысл, анализировать его и осмысливать (15).

В связной речи отражаются все перечисленные особенности. Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются и 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. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников (20).

В рассказах детей с общим недоразвитием речи преимущественно преобладают имена существительные, местоимения и служебные слова. Этот факт можно объяснить тем, что детям сложно развернуть свое сообщение и подобрать качества или характеристики события для его более красочной передачи. Предложения у таких детей не строятся каждый раз заново, а идет продолжение одного бесконечного предложения преимущественно из фраз штампов. Некоторые предложения детей состоят из одних имен существительных и представляют собой простое перечисление. Бедность словарного запаса прослеживается в использовании большого количества местоимений и наречий без вложения в них смысла. Необоснованно большое количество служебных и вводных слов в предложение – следствие трудностей в грамотном оформлении предложения.

По мнению В.К. Воробьевой, у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи монологическая устная речь самостоятельно не формируется (31).

В процессе рассказа и пересказа у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются затруднения в построении фразы. Сложную конструкцию дети пытаются перефразировать или показать при помощи жеста и при этом теряют главную мысль или не доводят фразу до логического завершения.

По мнению Т.А. Ткаченко, для детей с общим недоразвитием речи при составлении развернутых смысловых высказываний характерна недостаточная четкость и последовательность изложения, дети обращают

внимание лишь на внешние признаки и никак не могут уловить скрытый смысл и причинно-следственные связи. Такие дети наибольшие затруднения испытывают при составлении самостоятельного рассказа и пересказа произведения по памяти. Следует обратить внимание, что пересказ текстов по данному образцу также вызывает у детей с общим недоразвитием речи определенные затруднения, когда для детей с нормой развития это не вызывает сложности. (39)

Таким образом, можно сделать вывод, что сложности в развитии самостоятельной связной речи у детей с общим недоразвитием речи являются следствием недостаточного формирования у таких детей навыка последовательно и связно выражать свои мысли. Дети владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме, а также испытывают значительные трудности в программировании связного высказывания, в синтезировании отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания.

1.4. Возможности продуктивных видов деятельности для развития связной монологической речи

Своевременное развитие связной речи ребенка является важным фактором полноценного речевого и общего психического развития. Это происходит за счет того, что язык и речь выполняют психическую функцию в развитии мышления и речевого общения, самоорганизации поведения, планировании и организации деятельности ребенка, а также в формировании социальных связей.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования конкретное содержание образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и может реализовываться в различных видах деятельности: «для детей дошкольного возраста (3 года – 8 лет) – ряд видов деятельности, таких

как игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры, коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними), а также восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная (рисование, лепка, аппликация), музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) и двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка» (43).

В рамках ФГОС одним из средств формирования связной речи происходит посредством продуктивных видов деятельности.

Продуктивная деятельность – это деятельность с целью получения продукта (постройки, рисунка, аппликации, лепной поделки и т.п.), обладающего определенными заданными качествами. Основными ее видами являются конструктивная и изобразительная деятельность (38) (см. рисунок 1.8.).

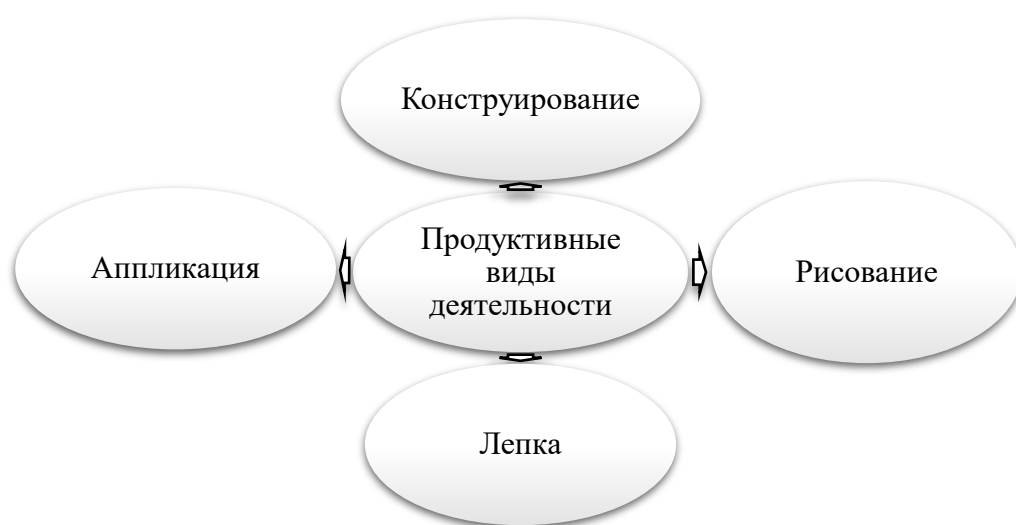


Рис. 1.8. Продуктивные виды деятельности

Продуктивные виды деятельности имеют большое значение для общего развития ребенка дошкольного возраста.

Деятельность с красками, кисточками, ножницами, бумагой и пластилином полезна не только для развития моторики, а также имеет большое влияние на развитие мыслительной и речевой активности детей. На занятиях изобразительной деятельности с детьми параллельно ведется активная работа по развитию речи: вводятся в обиход новые слова, выделяются признаки предметов, ведется работа над словарем. В процессе занятия, ребенок знакомится с названиями предметов, совершая с ними различные действия, может наблюдать их отличительные особенности и внешние качества, при этом пополняет свой словарный запас.

Благодаря практической направленности продуктивных видов деятельности, восприятие речи детьми происходит быстрее, что благоприятно сказывается на дальнейшем выполнении различной деятельности.

Следует отметить, что во время занятия продуктивной деятельностью у ребенка одновременно активны несколько анализаторов (слух, зрение, тактильное восприятие), что благотворно влияет на развитие речи. У детей вызовет большое затруднение сопоставить слово и предмет опираясь только на его тактильные качества. Но стоит ребенку не только потрогать, но и увидеть предмет, а также услышать какие действия с ним можно совершать, то новые слова займут более прочное место в словарном запасе ребенка. Следует отметить, что проговаривание своих действий ребенком в момент продуктивной деятельности, ускоряет процесс усвоения изобразительных навыков и делает речь более осмысленной.

Логопед Н.П. Углова в своей статье выделяет продуктивным видам деятельности особое значение в логопедии и считает, что изобразительная деятельность наиболее актуальна для коррекционной работы со старшими дошкольниками. По мнению Натальи Павловны, «создание ребенком продуктов художественной деятельности облегчает процесс коммуникации, установления отношений со взрослыми и сверстниками. Интерес к

результатам творчества ребенка со стороны окружающих, принятие ими продуктов художественной деятельности (рисунков, поделок) повышает самооценку, самоприятие ребенка с проблемами в развитии» (42). И именно это решает вопрос адаптации ребенка в социальной среде с помощью искусства (42).

Формирование восприятия и осознание языка проходит быстрее во время продуктивной деятельности за счет того, что работа приобретает практическую направленность и ребенку приходится опираться сразу на несколько анализаторов, что в свою очередь имеет большое значение для коррекции речевых нарушений. По мнению автора, наиболее эффективным средством на логопедических занятиях является использование демонстрационных картин с большим количеством изображенных фигур. Для создания таких картин детям дается домашнее задание вырезать и раскрасить любимого персонажа, а родителям прочитать интересные рассказы с этим героем. Так родители помогают детям узнать больше о своем герое. Данная методика в достаточной мере способствует расширению знания детей об окружающем их мире, познакомит с интересными фактами, а также местом обитания жителей нашей природы. Данный прием способствует расширению и уточнению словаря. На занятиях с учителем-логопедом следует применять простые схемы и условные образы в свободной форме изображения. Хорошим упражнением является «Незавершенный рисунок», который способствует формированию мышления, в следствии чего у ребенка развиваются творческие способности и в рисовании, и в речи. По итогам работы проходит обсуждение с детьми получившегося рисунка. Использование различных речевых материалов позволяет организовать речевое общение детей в разных ситуациях, помогая закрепить приобретенные навыки. (42).

В статье «Конструирование как продуктивный вид деятельности детей дошкольного возраста» З.Ф. Мухамеджанова рассматривает конструирование как продуктивный вид деятельности для развития связной речи. Конструктивная деятельность помогает детям узнать внешние свойства

предметов (размер, цвет, форма, качества, устойчивость, плотность, вес), учит сравнивать их и сопоставлять друг другу, пополняет представления об окружающем мире, способствует развитию речи и творческих навыков. В процессе занятия также ведется работа над коммуникацией и взаимодействием детей. (21)

Также, автор считает конструктивную деятельность одним из эффективных способов подготовки к школе. В ходе занятия происходит развитие качеств, необходимых для обучения в школе, при этом интерес к таким занятиям высок за счет игровой формы проведения. Ребенок, заинтересованный процессом учится усидчивости, взаимодействию с другими детьми и внимательностью к деталям. Все эти качества положительно скажутся в процессе адаптации ребенка в школе (21).

Е.Н. Новокрещенова в своей статье «Продуктивная деятельность, как средство развития связной речи старших дошкольников» описывает приемы развития речи детей на занятиях изобразительной деятельности.

Так на занятиях изобразительной деятельностью Е.Н. Новокрещенова предлагает делать следующие: рассматривать предметы, выявлять их свойства, рисовать предметы с натуры, объяснять необходимую последовательность работы, проводить анализ выполненной работы, сравнение своей работы и представленный образец, использовать речь педагога как образец для подражания и т.д. Предлагает формировать способности сравнения на занятиях изобразительной деятельностью, которые помогают понять детям логику действия с различными предметами, находить различия в предметах, строить противопоставленную речь.

Автор обращает внимание на тот факт, что для развития речи детей сказываются их самостоятельные творческие рисунки. Они позволяют передать свои мысли и эмоции детям, еще не овладевшим письмом. Делая опору на графические навыки ребенка, следует стимулировать его к речи. Рисуя, ребенок говорит, отражает все воспроизводимое им карандашом на бумаге в слове. Такой прием по мнению автора будет очень эффективным, так

как процесс рисования вызывает у детей большой интерес и дети готовы делиться своими творениями.

Так же Е.Н. Новокрещенова советует использовать в практической работе и составление рассказов по рисункам детей. Рисунки могут быть на разные темы, но необходимо детей предупредить, что они должны нарисовать такую картинку, по которой можно составить рассказ. Усложнить задание можно тем, что ребенку будет предлагаться для составления рассказа рисунок его соседа. Так, помимо развития речи детей будет осуществляться еще и развитие мышления. (34).

М.В. Ларина в своей статье рекомендует воздействовать на развитие речи детей с помощью упражнений для пальцев рук. Например, можно лепить различные фигурки из пластилина, глины, соленого теста; собирать мозаику, пазлы; выкладывать фигур из палочек или спичек; а так же проводить работу с бисером, шить и вышивать. По мнению автора, использование тестопластики имеет положительное влияние не только на развитие речи, но и помогает в решении коррекционно-воспитательных задач: воспитывает в детях усидчивость, аккуратность, концентрацию, самостоятельность, мотивацию на положительный исход занятия, т.е. все те качества, которые недостаточно сформированы у детей с общим недоразвитием речи. Мотивацию на результат у детей вызывает тот факт, что, к примеру, из соленого теста можно слепить персонажа из любимой сказки, создать кукольный театр и придумать свою сказку. Так же можно изготовить волшебные предметы: сапоги скороходы, волшебное зеркальце, скатерть самобранку и др. На занятиях продуктивной деятельности, дети совместно с педагогом делают картины из соленого теста, в последствии по которым составляют описательный рассказ. В процессе работы дошкольники сами могут потрогать на ощупь все качества создаваемых ими предметов. Весь процесс создания картины из соленого теста дает возможность детям составить более красочный рассказ описание, опираясь на собственные эмоции и ощущения. Также, педагог может изготовить из теста картину или серию картин по известной поговорке или

пословице, а перед детьми ставится задача рассмотреть и понять смысл картины или серии картинок и связать в единое. Такие пословицы и поговорки надолго остаются в памяти, а дети начинают понимать скрытый смысл текста (21).

Л.В. Гаврильченко своей работой «Коррекция речи через ознакомление с природой в изобразительной деятельности» отмечает, что в занятие по изобразительной деятельности необходимо включать пословицы и поговорки. Такой способ благотворно влияет не только на развитие речевых навыков ребенка, но и расширяет его знания об окружающем мире. Детям предлагается нарисовать любую пословицу или поговорку, а потом рассказать, что он нарисовал и как он понимает смысл данного высказывания. Пословицы и поговорки можно объединить определенной тематикой, что позволит во время занятия сделать упор на конкретную тему изучения.

В основе работы описанной Т.А. Ткаченко лежат элементы продуктивных видов деятельности, с помощью которых автор предлагает проводить занимательные игры и упражнения. Автор предлагает детям нарисовать недостающий предмет на картине и объяснить логику своих действий. Одним из увлекательных упражнений считается рисование пальчиками. Так дети не только развивают не только свои художественные навыки. Но и мелкую моторику рук, которая очень важна для детей с общим недоразвитием речи (40).

В своей работе Т.А. Ткаченко использует такие средства, как наглядность и моделирование плана высказывания. Упражнения выстраиваются в последовательности повышающейся сложности с постепенным спадом наглядности. (39)

Таким образом, выстраивая работу путем правильной и последовательной организации коррекционно-воспитательного процесса с помощью продуктивной деятельности педагог формирует не только речь, но и психические функции ребенка, что в комплексе дает благоприятный эффект в развитии связной монологической речи детей с общим недоразвитием речи.

Выводы по первой главе

Под понятием связной речи понимается развернутое сообщение конкретного содержания, изложенное логично, последовательно и точно. Монологическая речь – логически последовательное высказывание одного человека на аудиторию слушателей. Характерными для него признаками считаются: полнота, четкость, развернутость, в свою очередь эмоциональная окраска играет наименьшую роль. Литературная лексика, связность и развернутость высказывания, а также логическое завершение являются неотъемлемыми составляющими монологической речи.

Процесс развития связной речи является достаточно сложным для детей с нормой развития, однако еще большие затруднения испытывают дети с общим недоразвитием речи. Это связано с характерными для детей с общим недоразвитием речи нарушениями основных компонентов языковой системы, таких как: фонетика фонематика, лексика, грамматика, а также недостаточной сформированностью произносительной (звуковой) и семантической (смысловой) сторон речи.

Для формирования связной речи в настоящее время используются продуктивные виды деятельности, с помощью которых процесс развития восприятия и осознания речи детьми проходит значительно быстрее, за счет приобретения речью практической направленности, что становится большой мотивацией для выполнения деятельности.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Исследование связной монологической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Нами было проведено обследование детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (см. Приложение 1) на предмет сформированности связной монологической речи.

Для обследования использовались методики Р.И. Лалаевой, В.К. Воробьевой, И.Н. Лебедевой, В.П. Глухова (см. Приложение 2)

Использование балльно-уровневой системы оценок позволило выделить несколько групп дошкольников в зависимости от уровня сформированности связной речи. Таким образом, методика констатирующего эксперимента состояла из четырех серий (см. рисунок 2.1.).



Рис. 2.1. Схема обследования монологической речи

После проведенного экспериментального исследования были получены следующие результаты.

В ходе обследования сформированности ориентировки в языковых средствах по узнаванию связного сообщения-рассказа, были получены результаты, которые представлены в виде рисунка 2.2.



Рис. 2.2. Результаты обследования сформированности ориентировки в языковых средствах по узнаванию связного сообщения-рассказа

Как видно из рисунка 2.2, 40% детей имеют уровень сформированности ориентировки в языковых средствах выше среднего: четверо детей имеют представления о связном сообщении как едином речевом целом. Дети анализируют и сравнивают тексты, выявляют предметно-содержательные признаки рассказа, но не могут обосновать свой выбор.

Так же 40% детей имеют средний уровень сформированности ориентировки в языковых средствах. У четырех детей не сформированы представления о связном сообщении как едином речевом целом. Ответы детей основаны на интуиции и не имеют обоснованных подтверждений. Дети не могут объяснить свой выбор и назвать признаки, на которые опирались во время ответа.

20% детей имеют уровень сформированности ориентировки в языковых средствах ниже среднего: у двоих детей не сформировано представление о

связном сообщении как едином речевом целом. Дети воспринимают на слух только часть текста, не могут выделить смысловые звенья, много отвлекаются.

При обследовании умения составления связного рассказа по наглядным опорам были получены результаты, изображенные на рисунке 2.3.

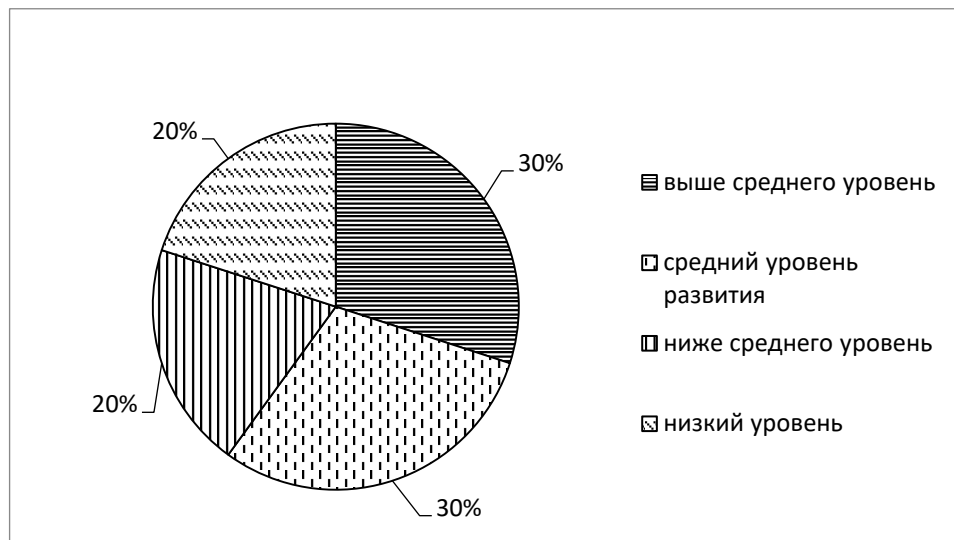


Рис. 2.3. Результаты обследования умения составления связного рассказа по наглядным опорам

Как видно из рисунка 2.3, 30% детей имеют уровень сформированности умения составления связного рассказа по наглядным опорам выше среднего: рассказ троих детей отображает реальную ситуацию. Смысл и последовательность рассказа не нарушены, отмечаются лишь незначительные пропуски второстепенных смысловых звеньев. Пример ответа детей: «Мальчик хотел спасти котенка от собак, побежал к нему. Котенок выжил».

Так же 30% детей имеют средний уровень сформированности умения составления связного рассказа по наглядным опорам. У троих детей рассказ достаточно точно соответствует изображенной ситуации. Но наблюдается искажение отдельных смысловых звеньев. Пример ответа детей: «Охотник подошел к котенку и защищал его». Хотя на самом деле, котенка спас мальчик.

20% детей имеют уровень сформированности умения составления связного рассказа по наглядным опорам ниже среднего: двое детей не смогли раскрыть временные и причинно-следственные связи. Воспроизведены лишь

отдельные фрагменты рассказа. Пример ответа детей: «Вася оглянулся, быстро побежал»

И 20% детей имеют низкий уровень сформированности умения составления связного рассказа по наглядным опорам. Вместо рассказа – дети лишь отвечают кратко на отдельные вопросы либо воспроизводят 1-2 предложения. Пример ответа детей: «Спасли дети».

Обследование умения воспроизводить полную смысловую программу по наглядным и слуховым опорам и реализовать программу в цельное связное сообщение дало результаты, изображенные на рисунке 2.4.

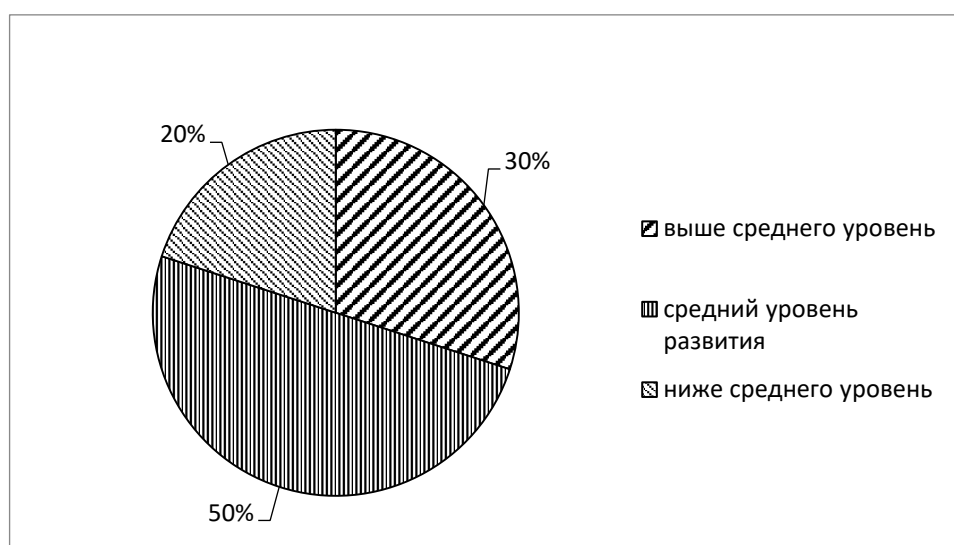


Рис. 2.4. Результаты обследования умения воспроизводить полную смысловую программу по наглядным и слуховым опорам и реализовать программу в цельное связное сообщение

Как видно на рисунке 2.4, 30% детей имеют уровень сформированности умения составления связного рассказа по наглядным опорам выше среднего: рассказ троих детей схож с прослушанным, основной смысл передан верно, однако, имеются незначительные пропуски второстепенного сюжета. Пример ответа детей: «Дед увидел зайца с драным ухом. Дед выстрелил в него из ружья, но промахнулся. Видит он в лесу пожар. Заяц выскочил у него из-под ног, дед обрадовался ему как родному, потому что знает, что у зверей нюх лучше. Дед побежал за ним и спасся».

50% детей имеют средний уровень сформированности умения составления связного рассказа по наглядным опорам. Пятеро детей смогли верно передать рассказ. Однако, пропущены отдельные смысловые звенья. Пример ответа детей: «Охотник начал стрелять в зайца с большим ухом. Прицелился и начал стрелять, но промахнулся. Вдруг почувствовал в лесу пожар, а заяц убежал. Потом дед стал прыгать по кочкам. А заяц выпрыгнул и повел деда в город».

20% детей имеют уровень сформированности умения составления связного рассказа по наглядным опорам ниже среднего: рассказ двоих детей был отдаленно похож на представленную ситуацию. Дети не смогли выделить главный смысл, а также раскрыть причинно-следственные связи. Пример ответа детей: «Дед выстрелил зайца, а он промахнулся, а потом стал пожар, и дедушка пошел спасать, все вышли и пошли вдоль озера».

Обследование определения особенностей восприятия и словесной интерпретации содержания картин различной жанровой принадлежности дало результаты, изображенные на рисунке 2.5.

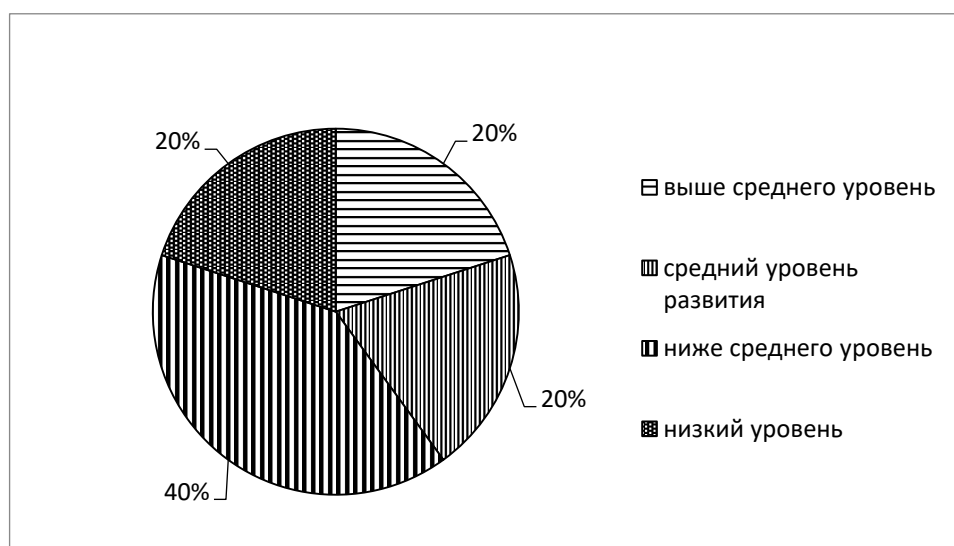


Рис. 2.5. Результаты обследования определения особенностей восприятия и словесной интерпретации содержания картин различной жанровой принадлежности

Как видно на рисунке 2.5, 20% детей имеют уровень сформированности умения составления связного рассказа по наглядным опорам выше среднего: у

троих детей рассказ в целом соответствует изображенной ситуации. Основной смысл передан верно, но имеются некоторые ошибки в передаче причинно-следственных связей из-за чего незначительно нарушена смысловая целостность. Пример ответа детей: «Зимой дети вышли на крыльцо. Они любовались зимой. Потом мама их позвала их есть, они покушали и снова вышли на двор. Они смотрели на березку и любовались сидящей на ней птичкой».

Так же 20% детей имеют средний уровень сформированности умения составления связного рассказа по наглядным опорам. Рассказ троих детей в целом соответствует действительности, наблюдаются лишь незначительные искажения смысла. Пример ответа детей: «Наступила зима. Стало много снега и ребята вышли поиграть на улицу. И они увидели, что на деревьях нет листьев, и они спросили у мамы «почему на деревьях нет листьев?», а она сказала «потому что осенью листья опадают, а деревья готовятся к зиме».

40% детей имеют уровень сформированности умения составления связного рассказа по наглядным опорам ниже среднего: у четырех детей рассказ лишь частично соответствует изображаемой ситуации; имеются искажения смысла. Отсутствует смысловая целостность. «Тут пошел снег и тут вышел мама и мальчик. Пошли гулять, и они голубя зимнего увидели».

20% детей имеют низкий уровень сформированности умения составления связного рассказа по наглядным опорам. Вместо рассказа – дети лишь воспроизводят 1-2 предложения. Пример ответа детей: «Брат и сестра вышли гулять».

Проанализировав все направления обследования, можно сделать следующие выводы (см. рисунок 2.6.):

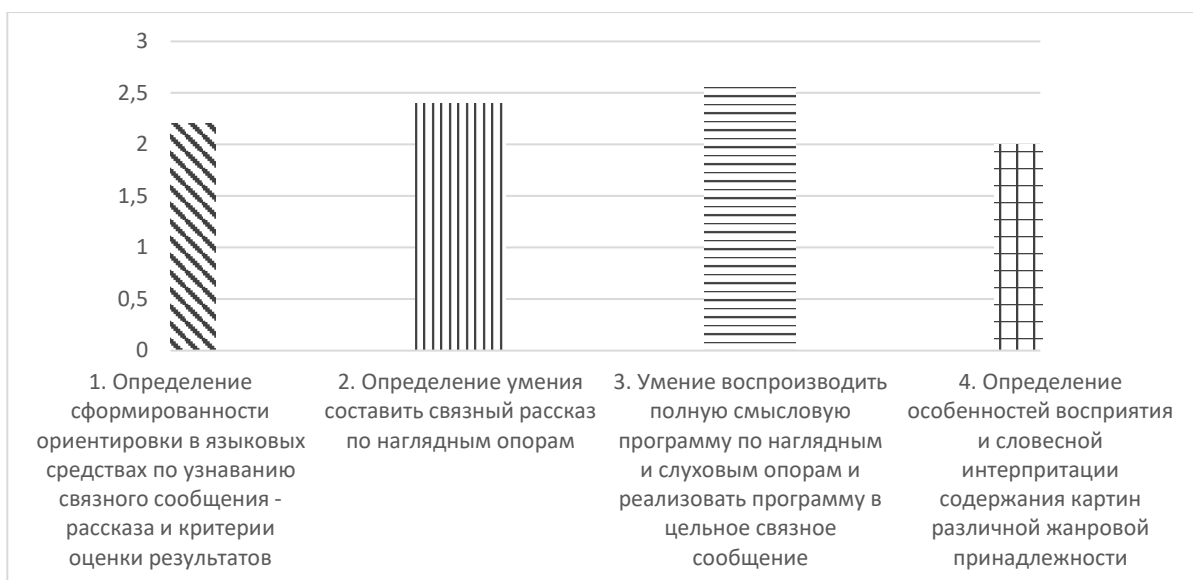


Рис. 2.6. Результаты обследования связной монологической речи старших дошкольников с ОНР

Как видно на рисунке, наибольшие затруднения дети с общим недоразвитием речи испытывали при составлении связного рассказа по сюжетной картине без опоры на прочитанный текст. Это обусловлено недостаточной сформированностью компонентов языковой системы.

2.2. Методические рекомендации по развитию связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием продуктивных видов деятельности

На основе анализа изучения литературы и проведения практического исследования нами были составлены методические рекомендации для развития связной монологической речи с использованием продуктивных видов деятельности.

Работа по развитию речи должна осуществляться комплексно учителем-логопедом, воспитателем, преподавателем изобразительной деятельности и соответствовать следующим принципам:

1) принцип погружения в лексическую тему – все занятия проходят по одной лексической теме, что способствует наиболее лучшему пониманию материала детьми;

2) принцип системности предполагает преподавание и усвоение материала в определенном порядке, таким образом, для усвоения связного высказывания необходимы лексико – грамматическая подготовленность и навык планирования высказывание;

3) принцип комплексного подхода – над устранением речевых нарушений ведется совместная работа всех специалистов;

4) принцип развития предполагает построение этапов логопедической работы с учетом зоны ближайшего развития ребенка.

5) принцип деятельностного подхода подразумевает проведение работы с учетом ведущей деятельности, в нашем случае продуктивной деятельности детей;

Формирование связной речи должно проходить в три этапа (см. рисунок 2.7.)

Подготовительный этап	Основной этап	Заключительный этап
<ul style="list-style-type: none"> • расширение знаний по теме • первичное знакомство с материалом • составление плана продуктивной деятельности • выполнение плана продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация) 	<ul style="list-style-type: none"> • актуализация словаря по теме • совершенствование грамматического строя речи • составление связного высказывания (пересказ, описательный рассказ, поествоательный рассказ, рассказ-описание, творческий рассказ) 	<ul style="list-style-type: none"> • закрепление навыков составления монологических высказываний

Рис. 2.7. Этапы работы по развитию связной речи

Фрагмент содержания работы специалистов дошкольного образовательного учреждения по развитию связной монологической речи средствами продуктивных видов деятельности отражено в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

**Содержание работы по развитию связной монологической речи
старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Лексическая тема	Задачи логопедической работы	Приемы		
		Учитель-логопед	Воспитатель	Преподаватель изобразительной деятельности
Огород (овощи)	1. Расширение и активизация словарного запаса детей; 2. Формирование навыка составления пересказа; 3. Формирование навыка вопросно-ответной формы общения	1. Рассмотрение и описание овощей, их сравнение, выявление характерных признаков; 2. Составление рассказа «А у меня в огороде...»; 3. Составление рассказа по картине.	1. Загадки об овощах; 2. Описание овощей и их признаков; 3. Сюжетно-ролевая игра «У бабушки в огороде»	1. Натюрморт «Овощи на блюде»; 2. Аппликация «Мой огород»; 3. Лепка овощей из пластилина.
Все профессии важны, все профессии нужны	1. Расширение и активизация словарного запаса детей; 2. Формирование навыков составления пересказа, рассказа-описания; 3. Развитие коммуникативных навыков;	1. Составлять предложения по опорным словам (врач-шприц, повар-кастрюля); 2. Преобразовывать деформированные фразы (машина ехала на водителе; доска писала на учителе); 3. Составлять рассказ «Кем я буду в будущем».	1. Беседа о профессиях; 2. Рассказы о важности всех профессий; 3. Сюжетно-ролевые игры.	1. Рисунок «Моя будущая профессия»
Транспорт	1. Расширение и активизация словарного запаса детей; 2. Формирование навыков составления пересказа,	1. Составление предложений из 4-х данных слов (Лодка приплыла к берегу реки); 2. Преобразовывать деформированное предложение	1. Загадки о транспорте; 2. Составление загадок описаний о транспорте; 3. Сюжетно-ролевая игра «Самолет».	1. Аппликация на тему «Грузовик»; 2. Лепка «Наполнить тележку предметами»; 3. Рисунок «Поезд»

	<p>рассказа-описания; 3. Развитие коммуникативных навыков; 4. Формирование навыка согласования существительных с глаголом;</p>	<p>(например: Бензин кончился потому, что машина остановилась.); 3. Составить рассказ – рассуждение «Без чего машина не поедет»</p>		
--	--	---	--	--

Работа над развитием связной речи проводится в форме групповых занятий и проходит в три этапа, где основная роль на подготовительном этапе отводится воспитателю и преподавателю изобразительной деятельности; на основном – учителю-логопеду, на заключительном этапе все специалисты участвуют в закреплении полученных навыков.

Рассмотрим содержание работы всех специалистов по развитию связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием продуктивных видов деятельности на примере лексической темы «транспорт».

На подготовительном этапе при обучении пересказу на примере темы «Грузовичок», воспитатель:

- знакомит детей с авторским рассказом «Грузовичок»;
- проводит беседу по рассказу;
- изучает иллюстрации к произведению;
- учит детей подбирать описание к машине;
- задает вопросы по прочитанному тексту.

В свою очередь, преподаватель изобразительной деятельности проводит следующее:

- вспоминает сюжет рассказа;
- выделяет главные составляющие транспортного средства;
- составляет план рисунка (какую деталь в какую очередь стоит рисовать, какого она должна быть цвета);

- рисует с детьми грузовичок.

На основном этапе работа учителя-логопеда заключается в следующем:

- составляет предложения по ключевым словам из рассказа;
- исправляет деформированные предложения из рассказа;
- составляет план пересказа.

На заключительном этапе дети совместно с учителем-логопедом, опираясь на прочитанный с воспитателем рассказ и собственные иллюстрации, нарисованные с педагогом изобразительной деятельности, составляют пересказ.

При составлении описательного рассказа проводится следующая работа. На подготовительном этапе, воспитатель на своих занятиях:

- активизирует и расширяет словарь детей по теме «Транспорт»;
- обсуждает необходимость разных видов транспорта;
- читает рассказы про разные виды транспорта.

На занятиях изобразительной деятельности дети:

- рассматривают картинку самолета;
- называют основные части самолета;
- составляют план рисования;
- подбирают цвета;
- рисуют самолет;
- вырезают нарисованное транспортное средство, проговаривая

свою деятельность.

Учитель-логопед на основном этапе проводит следующую работу:

- учит описывать транспортные средства;
- учит составлять предложения на тему «На чем я поеду, на чем поплыву»;
- проводит игру «закончи предложение» (например, у самолета есть...);

– учит исправлять деформированные предложения (Дом подъехал к машине).

На заключительном этапе, совместно с учителем-логопедом, дети, опираясь на результат своей деятельности (вырезанный самолет), составляют рассказ-описание.

При составлении рассказа по серии картинок, на подготовительном этапе совместно с воспитателем, дети выполняют следующие задания:

- рассматривают каждую сюжетную картинку;
- перечисляют предметы, изображенные на картинках;
- выставляют последовательность сюжетных картинок.

Преподаватель изобразительной деятельности на своем занятии дает следующее задания:

- назвать отличительные элементы различных видов транспорта;
- дорисовать элементы, пропущенные в каждом транспортном средстве;
- пояснить свои действия при выполнении задания;
- выполненные работы объединить в общий коллаж «Мой транспорт».

На основном этапе, учитель-логопед:

- просит детей составить предложение по каждой сюжетной картинке;
- проводит упражнение «Чего не хватает», для развития зрительного внимания и памяти;
- обсуждает что бы произошло. Если бы сюжетные картинки поменялись местами.

На заключительном этапе, дети совместно с учителем-логопедом составляют рассказ по серии сюжетных картинок, которые были нарисованы детьми совместно с преподавателем изобразительной деятельности и воспитателем.

При составлении творческого рассказа по сюжетной картинке «Парковка» (см. Приложение 4.), подготовительный этап заключается в том, что воспитатель:

- активизирует словарь детей по теме «Парковка»;
- обыгрывает с детьми ситуацию парковки с использованием игрушечных машинок;
- рассматривает картинку «Парковка»;
- организовывает беседу по содержанию картинки.

На занятии по изобразительной деятельности дети вместе с педагогом конструируют свою собственную парковку, для этого:

- каждый ребенок выбирает какую машину из пластилина он сделает, описывает ее;
- каждый ребенок составляет план выполнения своей деятельности;
- выполняя работу, дети проговаривают свои действия;
- совместно с педагогом создают свою импровизированную парковку.

Основной этап заключается в том, что дети совместно с учителем-логопедом:

- составляют описание всех предметов на картинке, выделяют их качества и отличительные черты;
- составляют предложения по заданной паре слов;
- учитель-логопед проводит упражнение «Чего не хватает», для развития зрительного внимания памяти.

Работа на заключительном этапе состоит в том, что дети совместно с учителем-логопедом и воспитателем составляют рассказ по изготовленной, совместно с педагогом изобразительной деятельности, импровизированной парковке.

Таким образом, данная комплексная работа благодаря использованию продуктивных видов деятельности позволит детям с общим недоразвитием речи в более полной форме овладеть связной монологической речью.

Выводы по второй главе

Проведенное нами исследование показало, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи наибольшие трудности испытывают при составлении самостоятельного рассказа по сюжетной картине. Это вызвано недостаточной сформированностью компонентов языковой системы. Дети с ОНР отличаются от детей с нормальным речевым развитием сложностью в нахождении главного смысла прослушанного текста, а также трудность в формулировании и грамотном оформлении собственного текста.

Это определило необходимость разработки методических рекомендаций по формированию связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В качестве основного направления мы выбрали работу с опорой на продуктивные виды деятельности. Важным принципом нашей коррекционной работы является взаимодействие таких специалистов как: учитель-логопед, воспитатель и преподаватель изобразительной деятельности. По нашему мнению, только комплексное поэтапное взаимодействие способно дать более качественный результат. Также мы в качестве важных принципов коррекционно-педагогической работы по формированию связной монологической речи рассматриваем целенаправленность, систематичность и учет индивидуальных особенностей ребенка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время, развитие связной монологической речи является одной из важнейших задач в процессе формирования речевых навыков детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Перед педагогом стоит задача научить каждого ребенка содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли в монологической речи. Для этого детям необходимо в полном объеме владеть лексикой, грамматикой и стилистикой.

В своих исследованиях В.П. Глухов, В.К. Воробьева и др., писали, что развитие связной монологической речи лучше проводить по средствам включения продуктивных видов деятельности в работу.

В ходе проведенного нами исследования было выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наблюдается отставание в формировании навыков связной монологической речи. Наибольшие затруднения у таких детей возникают в самостоятельном составлении рассказов.

Это определило необходимость разработки методических рекомендаций по формированию связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием продуктивных видов деятельности. Главный принцип работы – комплексное взаимодействие учителя-логопеда, воспитателя и преподавателя изобразительной деятельности, ведь только совместная деятельность этих специалистов сможет дать качественный результат.

Работа над развитием связной речи проводится в форме групповых занятий и проходит в три этапа, где основная роль на подготовительном этапе отводится воспитателю и преподавателю изобразительной деятельности; на основном – учителю-логопеду, на заключительном этапе все специалисты участвуют в закреплении полученных навыков.

Таким образом, цель и задачи в процессе исследования были решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] / Т. В. Ахутина. - М.: Просвещение, 1999. - 248 с.
2. Валявко, С. М. Психолого-педагогические аспекты изучения речевой активности дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / С. М. Валявко, Н. В. Дроздова // Специальная психология, 2007. - № 3. - С. 46-53.
3. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В. К. Воробьева. - М.: Сфера, 2009. - 324 с.
4. Выготский, Л.С. О природе эгоцентрической речи [Текст] // Хрестоматия по общей психологии. Выпуск III. Субъект познания/ под ред. В.В.Петухова. - М.: Просвещение, 1998.
5. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст]. Изд. 5, испр./ Л. С. Выготский - М.: Лабиринт, 1999. - 352 с.
6. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. - СПб.: Питер, 2009. - 458 с.
7. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - изд. 2-е. [Текст] / В. П. Глухов. - М.: Просвещение, 2004. - 345 с.
8. Глухов, В.П. Основы психолингвистики [Текст]: учеб. пособие / В. П. Глухов. - М.: Айрис-Пресс, 2005. - 321 с.
9. Глухов, В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию [Текст] / В. П. Глухов. // Дефектология. -2004. - С.58-62
10. Глухов В.П., Ковшиков В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. [Электронный ресурс] / М.: АСТ : Астрель, 2007. Режим доступа:
http://www.tinlib.ru/jazykoznanie/psiholingvistika_teoriya_rechevoi_dejatelnosti/p9.php

11. Гончарова, В.А. Особенности лексикона дошкольников с речевой патологией и с задержкой психического развития [Текст] / В. А. Гончарова. // Логопед в детском саду. - 2008. - № 1(26). - С. 9
12. Гризик, Т.И. Развитие речи детей 6-7 лет [Текст] [Текст]: метод. пособие / Т. И. Гризик. - М.: Просвещение, 2007. - 224с.
13. Елкина, Н.В. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста [Текст]: учебное пособие / Н. В. Елкина. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. - 76с.
14. Жинкин, Н.И. Интеллект, язык и речь [Текст] // Нарушение речи у дошкольников. Сост. Р.А. Белова-Давыд. -М. 1992. - 289 с.
15. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. - М.: Просвещение, 2009. - 389 с.
16. Зимняя, Н. А. Речевой механизм в схеме порождения речи [Текст] / Н. А. Зимняя. // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. - М.: Просвещение, 1989. - 249 с.
17. Комаров, К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / К. В. Комаров. - М.: Просвещение, 1992. - 268 с.
18. Короткова, Э.П. Обучение рассказыванию в детском саду [Текст] / Э. П. Короткова. - М.: Просвещение, 1998. - 196 с.
19. Ладыженская, Т.А. Об изучении связной речи детей, поступающих в школу [Текст] / Т. А. Ладыженская. // Характеристика связной речи детей 6-7 лет.: сб. науч. трудов. М.: Просвещение, 1989. - 143 с.
20. Лалаева, Р.И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. - СПб.: СОЮЗ, 2011. - 224с.
21. Ларина, М.В. Использование тестопластики в логопедии [Электронный ресурс] / Нижний Новгород – 2016. Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2013/03/24/ispolzovanie-testoplastiki-v-logopedii>

22. Левина, Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей [Текст] //Логопедия. Методическое наследие. / Под ред. Л. С. Волковой. - М.: Владос, 2008. - Кн.5.
23. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст]/ А. А. Леонтьев. - М.: Академия, 1997. - 256 с.
24. Логопедия [Текст]: учеб. пособие / Под ред. Волковой Л. С., Шаховской С. Н. М.: Владос, 2009. - 547 с.
25. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В. И. Лубовский. - М.: Просвещение, 1989. - 344 с.
26. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия. - М.: Просвещение, 1989. - 248 с.
27. Люблинская, А.А. Воспитателю о развитии ребенка [Текст] / А. А. Люблинская. - М.: Просвещение, 1972.
28. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средство общения [Текст] / А. К. Маркова. - М.: Педагогика 1994. - 289 с.
29. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии [Текст] / Е. М. Мастюкова. - М.: Владос, 1992. - 225 с.
30. Матросова, Т. А. Организация коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями [Текст] / Т. А. Матросова. - М.: В. Секачев, 2009. - 94 с.
31. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]: учеб. пособие / под ред. В.К. Воробьевой. - М.: АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2009. - 158 с.
32. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях [Текст] / С. А. Миронова. - М.: Аркти, 2008. - 189 с.
33. Морозова, И.А. Занятия по развитию речи в специальном детском саду [Текст] / И. А. Морозова. - М.: Владос, 2006. - 246с.
34. Новокрещенова Е.Н. в своей статье «Продуктивная деятельность, как средство развития связной речи старших дошкольников» [Электронный ресурс] / Пятигорск, 2018. Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijsad/>

produktivnaja-dejatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-svjaznoi-rechi-starshih-doshkolnikov-180977.html

35. Основы логопедической работы с детьми [Текст] / под ред. Г. В. Чиркиной. - М.: Аркти, 2007. - 244 с.

36. Обучение учащихся средней школы устной монологической речи с использованием опор. [Электронный ресурс] / Студенческая библиотека, 2015/ Режим

доступа: https://studbooks.net/1908572/pedagogika/vidy_monologicheskoy_rechi

37. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] [Текст] / Ж. Пиаже. - М.: Педагогика -Пресс,1994. - 528с.

38. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : учебно-методическое пособие / под ред. Т. В. Волосовец. - М.: ТЦ Сфера : НИИ школьных технологий, 2008. - 224 с.

39. Ткаченко, Т, А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. – М.: "Издательство ГНОМ и Д", 2003. – 112с.

40. Ткаченко, Т.А. Большая книга заданий и упражнений на развитие связной речи малыша / Т.А. Ткаченко. – М.: Эксмо, 2006 – 136 с.

42. Углова, Н.П. Использование изобразительной деятельности в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Казань 2018. Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fippk.arkhedu.ru%2Faction%2Fconf_reg%2Ffiles%2Fint_konf%2F3%2FUglova%2520N.P.10_3.doc&name=Uglova%20N.P.10_3.doc&lang=ru&c=587a3106b2ca

43. ФГОС дошкольного образования. [Электронный ресурс] / Приказ от 01.01.2014 г. Режим доступа: <https://fgos.ru/>