

Формирование связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Михаил А. Симкин^{a, @}; Кристина О. Гелихова^{a, b}

^a Кемеровский государственный университет, 650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6

^b Детский сад № 11 «Колокольчик» комбинированного вида города Белово, 652617, Россия, г. Белово, пгт Грамотеино, ул. Светлая, 34

@ simlogo@mail.ru

Поступила в редакцию 06.12.2019. Принята к печати 27.12.2019.

Аннотация: Рассмотрены теоретические подходы к пониманию связной речи как сложного процесса в психологических и педагогических аспектах. Изучена характеристика связной речи детей с нормальным речевым развитием и ее особенности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Предметом исследования являются технологии формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в образовательном учреждении. Цель – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить возможности применения ТРИЗ-технологии как средства формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста. Определены и описаны качественные параметры связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Доказано, что связная речь у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня характеризуется вариативностью нарушений в ее овладении, проявляющихся в различном соотношении семантических и лексико-грамматических ошибок как на уровне предложений, так и на уровне владения разными видами текстовой деятельности. Представлены различные технологии работы по формированию связной речи, в том числе рассказывание по картинкам, самостоятельное придумывание детьми загадок, сказок, рассказывание из личного опыта ребенка. Экспериментально подтверждена возможность позитивного воздействия на процесс формирования связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня средствами ТРИЗ-технологии.

Ключевые слова: ребенок старшего дошкольного возраста, технологии формирования связной речи, ТРИЗ-технология

Для цитирования: Симкин М. А., Гелихова К. О. Формирование связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 4. С. 333–340. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-333-340>

Введение

На современном этапе проблема формирования связной и адекватной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) приобретает особую актуальность. Это обусловлено тем, что сформированная связная речь у детей на этапе дошкольного возраста в дальнейшем предполагает успешное освоение детьми образовательных программ начального общего образования. Овладение навыками развернутой, содержательной устной речи имеет основополагающее значение для всестороннего развития личности ребенка и всех его социальных контактов. В настоящее время в досуге дошкольников преобладают современные коммуникационные устройства (смартфоны, планшеты), это приводит к снижению речевой потребности в общении детей, что отрицательно влияет на формирование связной речи. В связи с этим проблема формирования связной речи у дошкольников с ОНР в условиях дошкольной организации представляется современной и перспективной.

В центре внимания современной школы – познавательная и речевая деятельность младшего школьника. Наличие у старших дошкольников с нарушениями речи особенностей в развитии когнитивной сферы (памяти, внимания, воображения) обуславливает возникновение трудностей в развитии

связной речи и самоконтроля в языковом оформлении высказывания. Развитие речи основывается на определенном интеллектуальном фундаменте, однако задержка развития речи, длительное нарушение речевого общения, несформированность языковых средств отрицательно сказываются на развитии мышления и других психических процессах. Данные дефекты провоцируют возникновение и развитие новых отклонений, в том числе недостаточность монологической речи.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что важный вклад в изучение проблемы формирования связной речи у детей был сделан Л. С. Выготским [1], С. Л. Рубинштейном [2], Ф. А. Сохиным [3]. Под связной речью Ф. А. Сохин понимает достаточно развернутое изложение конкретного содержания, осуществляющееся последовательно, точно, логично, грамматически образно и правильно [3]. В исследованиях А. М. Леушиной рассматривается последовательность развития связной речи детей с момента ее появления [4].

Важным в теоретическом и практическом плане считается позицию О. С. Ушаковой, которая предлагает понимать под связной речью ту речь, которая отличается целостностью, связностью, наличием логики изложения,

коммуникативной направленностью, наличием определенной структурной организацией средств языка [5].

В работах целого ряда авторов отмечается, что связная речь, прежде всего, характеризуется наличием основных четырех групп связей: логические связи, под которыми понимают отнесенность речи к объективному мышлению и миру; стилевые функциональные связи – отнесенность речи ко всем партнерам общения; психологические – отнесенность разговорной речи к различным сферам общения; грамматические – отнесенность речи к основной структуре языка [6].

Основываясь на результатах анализа психологических и педагогических работ, можно резюмировать, что монологическая связная речь имеет сложную иерархическую структуру и характеризуется содержательностью, точностью, логичностью, ясностью [7].

Рассмотрим основные понятия *монологическая* и *диалогическая* речь, выступающие характеристиками сформированности связной речи. Анализ лингвистических, психолого-педагогических исследований по проблемам речи в полной мере дает возможность утверждать тот факт, что диалогические формы речи являются естественной, первичной формой языкового общения и включают обмен высказываниями, для которых обязательно наличие ответа, вопроса, пояснения, добавления, реплики, возражения.

Согласно точке зрения А. Р. Лурии, диалогическая речь представляет собой ряд последовательных речевых реакций, осуществляется в виде беседы двух или нескольких партнеров [8]. Диалог предполагает перемену высказываний двух или нескольких беседующих на тему, связанную с определенной ситуацией [9]. Связность речи постепенно формируется в истоках диалога.

Устная, фрагментарная речь в пределах диалога у детей третьего года жизни начинает приобретать связный характер. В речи детей раннего возраста появляется логика, практически исчезает неопределенная форма глагола, закрепляется форма повелительного наклонения. Дети вербализуют свои высказывания, отвечают на вопросы окружающих, могут рассказать о событии или пересказать услышанное ранее [10].

В работе А. П. Федоренко и др. подробно освещается проблема формирования монологической речи у детей дошкольного возраста [11]. Монологическая речь – это последовательное, развернутое, связное изложение системы мыслей, знаний одним лицом. Монолог адресован самому себе или другим, в отличие от диалога, не предусматривает на определенную речевую реакцию другого лица, характеризуется непрерывностью и смысловой завершенностью. Монологическая речь является в большой мере произвольным видом речи.

Как указывал С. А. Рубинштейн, своеобразной особенностью монологической речи детей дошкольного возраста является ситуативный характер изложения. Стоит отметить, что ситуативная речь складывается из отдельных предложений, не связанных друг с другом, произносимых в ходе выполнения определенных действий и понятных

для слушающих людей в тех случаях, если они знакомы с той ситуацией, в которой производятся эти действия [2].

Мы полностью согласны с мнением О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной, которые утверждают, что овладение монологической связной речью является максимальным достижением речевого воспитания детей дошкольного возраста. По мнению авторов, монолог включает в себя овладение звукопроизносительной стороной речи, фонетики и лексико-грамматического строя речи [12].

Монологическая речь в отличие от диалога, как правило, предполагает полную ответственность за выполнение коммуникаций на говорящем при отсутствии каких-либо явных опор на восприятие речи слушающим. Среди основных признаков монологической речи выделяют непрерывность, степень самостоятельности (пересказ, воспроизведение заученного, самостоятельное высказывание материала), степень подготовленности (частично подготовленная, неподготовленная и подготовленная речь).

Монологическая речь выполняет такие основные функции:

- информативную (сообщение какой-либо новой информации в виде определенных знаний о явлениях и предметах окружающей действительности, описание действий, событий, состояний);
- убеждающую (убеждение человека в правильности определенных взглядов, мыслей, действий, убеждений; предотвращение действия или побуждение к действию);
- эмоционально-оценочную [13].

Устная монологическая речь содержит не только коды языковых средств, но и дополнительный ряд выразительных средств (маркеров). К ним относят интонацию, выделение с помощью голоса ряда отдельных компонентов текста, использование системы пауз, а также внеязыковые основные средства, такие как выразительные жесты и мимика [14].

Обобщая вышесказанное, отметим, что развитие диалогической и монологической связной речи занимает доминирующее положение в процессе речевого воспитания в дошкольном учреждении. Связная речь включает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым и лексико-грамматическим строем.

На первом году жизни младенцев в процессе эмоционального общения со взрослыми начинают закладываться основы связной будущей речи. Собеседники в таком общении выражают различные чувства, а не мысли. В процессе речевого развития первые слова у ребенка появляются только ближе к году, при этом на самых ранних этапах в общении ребенок использует лишь отдельные слова. Когда ребенку исполняется год, он начинает применять слова для обращения к взрослым и приобретает возможность с помощью речи вступать со взрослыми в сознательное общение. При этом слово для ребенка имеет, как правило, смысл целого предложения [15].

К семи годам формирование связной речи, как правило, достигает довольно высокого уровня. У старших дошкольников происходит отделение речи от практического непосредственного опыта. Дети осваивают различные типы связных

высказываний (повествование, описание, рассуждение), не только опираясь на наглядный материал, но и без него. При этом значительно усложняется общая синтаксическая структура рассказа, повышается количество сложноподчиненных и сложносочиненных предложений [10].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выявить главные особенности формирования связной речи у детей дошкольного старшего возраста: при пересказе литературных текстов, сказок дошкольники передают фактический смысл текста, соблюдают связность и последовательность изложения. Речь детей наполнена разнообразными лексическими средствами, лишь в единичных случаях могут наблюдаться вербальные парафазии. Дошкольники способны передать и описать ключевые моменты: погоду, пейзаж. При составлении рассказа по серии сюжетных картин дети самостоятельны как при осмыслении отдельных изображенных объектов, так и в раскрытии существенных связей и отношений между ними [16]. Так, у детей с нормальным речевым развитием к школе связная речь, как правило, развита хорошо.

Особенности овладения связной речью детей дошкольного старшего возраста с ОНР III уровня

У детей, у которых было отмечено общее недоразвитие речи, время возникновения первых слов, как правило, не сильно отличается от нормы. При этом сроки, в течение которых дети продолжают применять отдельные слова, не объединяя при этом их в двухсловное предложение, являясь сугубо индивидуальными. Стоит отметить, что отсутствие фразовой речи у детей может наблюдаться и в возрасте двух-трех лет [17].

Выраженной особенностью дизонтогенеза речи выступает длительное по времени, стойкое отсутствие речевых подражаний новым словам. Ребенок в таком случае повторяет лишь те слова, которые были им первоначально приобретены, и отказывается от тех слов, которые не содержатся в его активном словарном запасе. Слова, которые соединяются в предложении, не имеют между собой грамматической связи, поэтому они используются ребенком в определенной форме. Такая тенденция, как правило, может наблюдаться на протяжении многих лет жизни малыша [18].

Согласно точке зрения Р. Е. Левиной, для дошкольников с ОНР III уровня типичным является неточное понимание и соответственно употребление обобщающих понятий [19]. При этом в картине аграмматизма исследователь выделяет наличие стойких ошибок во время согласования существительного с прилагательным в падеже и роде, ошибки в согласовании существительного с числительным всех 3-х родов. Р. Е. Левина предлагает учитывать ошибки в непосредственном употреблении предлогов: их замена, опускание, недоговаривание. Следует учитывать, по мнению Р. Е. Левиной, импрессивный аграмматизм, проявляющийся в недостаточном понимании изменения значения слов, выраженных при помощи изменения суффикса, приставки [19].

Такие недостатки отчетливо проявляются в разных формах монологической речи, а именно в рассказе-описании.

Такой рассказ малодоступен для детей: дошкольники старшего возраста ограничиваются обычно перечислением ряда отдельных предметов либо их частей. Некоторые дети отказываются отвечать на вопросы.

Следовательно, экспрессивная речь детей с особенностями, которые были указаны выше, может служить основным средством общения только в особых условиях, требующих побуждения и постоянной помощи в виде ряда дополнительных подсказок, вопросов, поощрительных и оценочных суждений со стороны родителей или педагогов. Дошкольники являются малоактивными вне социального внимания к их речи, только в некоторых случаях они выступают инициаторами общения, они мало общаются со своими сверстниками, крайне редко обращаются к взрослым с вопросами, не сопровождают игровые ситуации соответствующим рассказом. Все это обуславливает низкую коммуникативную направленность их речи.

Дошкольники, у которых наблюдается общее недоразвитие речи, во время пересказа часто ошибаются, неправильно передавая логическую последовательность событий, пропуская целые отдельные звенья, «теряя» главных и второстепенных действующих лиц [17].

О. С. Ушакова и Е. М. Струнина утверждают, что рассказ-описание для детей с общим недоразвитием речи имеет определенные трудности, поэтому чаще всего рассказ подменяется только отдельным перечислением определенных предметов либо их основных частей. Диагностируются выраженные трудности во время описания предмета или предмета по плану, предложенному педагогом. Дети обычно подменяют рассказ только лишь перечислением ряда отдельных частей объекта или признаков, при этом нарушая всякую связность: не могут завершить начатый рассказ, постоянно возвращаются к тому, что уже ранее было сказано [12].

В большинстве случаев в монологической речи наблюдается нарушение временных логических связей в повествовании: дети могут переставлять части рассказа местами, пропускать главные элементы сюжета, значительно обеднять содержательную сторону рассказа.

Самостоятельная контекстная связная речь старших дошкольников с недоразвитием речи, как правило, по своей семантической структурной организации является несовершенной. Это связано с тем, что у детей еще плохо развито умение последовательно и связно излагать свои мысли. Дети владеют набором синтаксических конструкций и слов только в упрощенном виде и ограниченном объеме, испытывают большие трудности во время программирования высказываний, в синтезировании ряда отдельных элементов в общее структурное целое, а также в отборе материала для определенных целей.

Таким образом, связная монологическая речь детей дошкольного возраста с нарушенным речевым развитием характеризуется недостаточной сформированностью языковых средств. К основным недостаткам исследователи относят нарушения композиционно-структурного оформления высказывания, логической последовательности изложения и низкую информативность высказывания.

Теория решения изобретательских задач

Важное значение в процессе формирования связной речи старших дошкольников имеет выбор педагогических технологий, используемых для обучения детей. Самыми эффективными в контексте речевой активизации воспитанников, формирования их мотивации, повышения коммуникативной компетенции и обмена положительным опытом дошкольников стали нетрадиционные методики обучения, которые адаптированы к старшему дошкольному возрасту. Главная особенность этих методик кроется в том, что ребенок осваивает обобщенные алгоритмы построения своей речевой деятельности.

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) включает в себя набор алгоритмов и широкий спектр различных изобретательских приемов для развития связной речи. Основателем ТРИЗ-технологии является ученый-изобретатель Г. С. Альтшуллер. Преимуществом применения ТРИЗ является инструментальность и обеспечение процесса формирования экспериментальных навыков у обучающихся. Мы используем точку зрения Т. А. Сидорчук и Н. Н. Хоменко, которые на основании данных характеристик называют ТРИЗ технологией [9].

ТРИЗ-технологии развития связной речи дошкольников старшего возраста включают:

- обучение воспитанников создавать образные характеристики объектов, в которых представлены технологические цепочки, позволяющие научить детей дошкольного возраста составлять сравнения, загадки и метафоры;
- обучение дошкольников составлять рифмованные тексты; для решения этой задачи педагогическое влияние организовано в форме последовательности творческих заданий; технология развивает у дошкольников способность создавать рифмованные тексты;
- обучение детей составлять творческие рассказы по картине представлено в виде системы игровых заданий, по итогу их выполнения почти у каждого ребенка получается составлять несколько творческих рассказов по изображению;
- обучение детей составлять тексты сказочного содержания, которое включает построение алгоритмов организации умственной деятельности дошкольников по формированию способностей составлять рассказы и сказки различных типов.

Методы и материалы

Проведенный теоретический анализ позволил нам сформулировать проблему нашего исследования: каковы возможности использования ТРИЗ-технологий как средства формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Исследование проходило на базе МБДОУ «Детский сад № 11 "Колокольчик" комбинированного вида города Белово». Выборку составили 50 детей старшего дошкольного возраста. При комплектовании экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) учитывалось логопедическое заключение – ОНР III уровня, обусловленное сложной дислалией с дизартрическим компонентом и возрастной критерий.

Констатирующий эксперимент состоял в подборе соответствующей диагностической методики. Были выявлены уровни развития связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня, выполнен количественный и качественный анализ данных, которые мы получили.

Для формирующего эксперимента была разработана и внедрена программа по формированию у дошкольников связной речи с внедрением ТРИЗ-технологии. Заключительным этапом экспериментальной работы послужило проведение контрольного среза, который проиллюстрировал динамику уровня развития у детей с ОНР III уровня связной речи, было проведено сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента и проанализированы полученные результаты экспериментальной работы.

С целью изучения у дошкольников состояния связной речи были использованы следующие методы:

- анализ медико-педагогической документации;
- наблюдение за дошкольниками в процессе игровой, предметно-практической, учебной и обиходно-бытовой деятельности в рамках ДОУ;
- исследование развития связной речи с использованием серии заданий.

Уровень развития у детей связной монологической речи был определен на основании суммы баллов за выполненные 6 заданий. Высокий уровень сформированности грамотной связной монологической речи получили дети, которые набрали 19–24 балла по всем методикам. Средний уровень – 13–18 баллов. Недостаточный уровень – 7–12 баллов. Низкий уровень – 0–6 баллов.

Высокий уровень характеризуется умениями составлять адекватное целостное высказывание на уровне предложения с учетом содержания тематических сюжетных картинок; составлять фразу с учетом содержания трех отдельных картинок, тематически связанных между собой; пересказывать короткий и не сложный по конструкциям текст; связно составлять рассказ по серии тематических сюжетных картинок, связанных между собой последовательно; составлять грамотный связный рассказ, основываясь на личный опыт; составлять рассказ-описание предмета по предложенной наглядной схеме.

Средний уровень сформированности у детей связной речи отвечает наличию длительных пауз для поиска нужного слова в процессе составления предложений по ситуационным отдельным картинкам; отдельных недостатков при построении логичной по смыслу фразы и той, что соответствует действительной предметной ситуации в процессе составления предложения по трем отдельным картинкам, тематически связанным между собой; составлению простого по структуре и небольшого по объему пересказа знакомого детям литературного текста с педагогической помощью (стимулирующие вопросы, побуждения), при этом целиком передается содержание текста; составлению связного грамотного рассказа по серии тематических сюжетных картинок, которые связаны между собой последовательно с некоторой помощью педагога (указания на картинку, стимулирующие вопросы), но почти при полном

отражении сути содержания картинок; составлению рассказа, основанного на личном опыте с использованием наводящих вопросов, большая часть фрагментов рассказа представляет достаточно информативные, связные высказывания; составлению в целом информативного рассказа-описания предмета по наглядной поэтапной схеме, отличающегося логической завершенностью, а также отражением большей части основных качеств и свойств предмета.

Недостаточный уровень сформированности у дошкольников связной монологической речи охарактеризуем как наличие недостатков лексико-грамматической информативности и структурирования фразы при выполнении большинства (или всех) вариантов задания в процессе составления предложений по отдельным тематическим ситуационным изображениям или составлению фразы-высказывания с использованием дополнительного вопроса, который указывал на выполненное субъектом действие; составление предложений на основе содержания только двух картинок, а не трех, как было в задании, связанных тематически, но с использованием педагогической помощи (акцент на пропуск) у ребенка получается составить адекватное по сюжету и содержанию высказывание; наличие пропуска отдельных моментов, элементов, действий и даже целого фрагмента в процессе составления простого по структуре и небольшого по объему пересказа знакомого детям литературного текста; составление рассказа на основе серии тематических сюжетных картинок, которые последовательно связаны между собой, с использованием наводящих вопросов, сильным нарушением связности рассказа; наличие пропусков важных моментов, действий, элементов и целых фрагментов, и это нарушает соответствие рассказа по смыслу изображенному сюжету; составление рассказа на основе личного опыта с применением наводящих вопросов в ситуации, когда отдельные фрагменты рассказа представляют собой примитивное перечисление действий и предметов, недостаточная информативность рассказа; составление рассказа-описания с использованием наглядной схемы и отдельных наводящих и побуждающих вопросов, недостаточная информативность рассказа, пропуск ряда существенных характеристик предмета.

Низкий уровень сформированности у дошкольников связной монологической речи отвечает выполнению некоторых заданий в форме простого перечисления предметов, которые изображены на картинках, неумением ребенком составить предложение даже с помощью знакомого педагога.

Результаты

Для формирования монологической связной речи мы предлагаем использовать технологию обучения дошкольников составлению текстов рассказов по картине. основополагающий момент технологии состоит в том, что обучение дошкольников составлению сказок по картине базируется на алгоритмах мышления. Можно выделить ряд этапов в работе с детьми, где на каждом представлена конкретная мыслительная операция, осваивая которую ребенок развивает способность составлять по картине речевые зарисовки самостоятельно. Обучение ребенка

основывается на совместной деятельности с педагогом через систему игровых упражнений.

При организации коррекционно-развивающего процесса на основе ТРИЗ-технологии ключевой оказывается роль педагога, которая заключается в целенаправленной и планомерной организации проблемных ситуаций, постановке заданий перед дошкольниками и оказании помощи в их решении. Базовой формой организации обучения ТРИЗ-технологии является система творческих заданий, внедрение которых позволяет выходить из проблемных ситуаций. Следует отметить, что данная технология стимулирует активное речевое взаимодействие ребенка со сверстниками и со взрослым, актуализирует потребность речевого высказывания и доказывания (аргументации) ребенком своего мнения.

Общая выборка детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (50 человек) была разделена на две группы по 25 человек: ЭГ и КГ. Для подтверждения того, что группы статистически не различаются по баллам методики, было проведено сравнение групп по критерию t -Стьюдента для независимых выборок. По итогам сравнения было подтверждено, что статистически значимых различий между группами нет, по всем показателям $p > 0,05$ (табл. 1).

Формирующий эксперимент представлял собой непосредственно образовательную деятельность по формированию связной речи 1 раз в неделю продолжительностью 25–30 минут для старших дошкольников с ОНР III уровня, входящих в ЭГ. КГ продолжала обучение связной речи по обычному плану.

Реализация экспериментальной программы осуществлялась по следующим направлениям:

1. Обучение детей созданию образных характеристик объектов (составление загадок и метафор).
2. Обучение детей составлению творческих рассказов по картине.
3. Обучение составлению текстов сказочного содержания.

По окончании формирующего эксперимента был проведен контрольный срез с целью выявления динамики уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, при этом была использована та же методика, что и на этапе констатирующего эксперимента.

По итогам сравнения показателей до и после эксперимента было выявлено, что произошло статистически значимое повышение показателей по всем заданиям: составление рассказа по отдельным ($t=4,43$, $p < 0,05$) и связанным картинкам ($t=4,43$, $p < 0,05$), пересказ ($t=5,95$, $p < 0,05$), рассказ по серии картинок ($t=4,433$, $p < 0,05$), рассказ на основе личного опыта ($t=5,11$, $p < 0,05$), рассказ-описание ($t=4,47$, $p < 0,05$).

Таким образом, занятия с включением ТРИЗ-технологии повлияли на уровень монологической речи детей. Выдвинутая гипотеза подтвердилась: процесс формирования связной речи у детей с ОНР III уровня будет эффективнее, если организовать формирующее воздействие с применением ТРИЗ-технологии. Данные приведены в табл. 2.

Табл. 1. Сравнение показателей связной речи старших дошкольников в ЭГ и КГ на начальном этапе исследования

Tab. 1. Indicators of coherent speech in senior preschoolers in the control and experimental groups at the initial stage of the study

| Показатель | Среднее значение | | t | p |
|--|------------------|-------|------|------|
| | ЭГ | КГ | | |
| Умение составлять предложения по отдельным ситуационным картинкам | 2,36 | 2,40 | 0,21 | 0,83 |
| Умение составлять предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически | 2,24 | 2,24 | 0,00 | 1,00 |
| Умение пересказывать текст | 1,88 | 1,84 | 0,20 | 0,84 |
| Умение составлять рассказ по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой | 2,08 | 2,16 | 0,35 | 0,72 |
| Умение составлять рассказ на основе личного опыта | 1,80 | 2,12 | 1,64 | 0,10 |
| Умение составлять рассказ-описание | 2,16 | 2,12 | 0,18 | 0,85 |
| Общий балл | 12,52 | 12,88 | 0,36 | 0,72 |

Табл. 2. Сравнение показателей связной речи старших дошкольников в ЭГ на начальном и заключительном этапах исследования

Tab. 2. Indicators of coherent speech in senior preschoolers in the experimental group at the initial and final stage of the study

| Показатель | Среднее значение | | t | p |
|--|------------------|---------------------|------|------|
| | Начальный этап | Заключительный этап | | |
| Умение составлять предложения по отдельным ситуационным картинкам | 2,36 | 3,72 | 4,10 | 0,05 |
| Умение составлять предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически | 2,24 | 3,32 | 4,43 | 0,05 |
| Умение пересказывать текст | 1,88 | 3,24 | 5,95 | 0,05 |
| Умение составлять рассказ по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой | 2,08 | 3,16 | 4,43 | 0,05 |
| Умение составлять рассказ на основе личного опыта | 1,80 | 3,24 | 5,11 | 0,05 |
| Умение составлять рассказ-описание | 2,16 | 3,32 | 4,47 | 0,05 |
| Общий балл | 12,52 | 20,0 | 6,70 | 0,05 |

В процессе реализации технологии дети активно включались в процесс обучения, у дошкольников значительно расширился кругозор, зафиксированы достаточно высокие результаты по развитию монологической речи. Речь стала более выразительной, эмоциональной, насыщенной сравнениями, образными выражениями, эпитетами. В связной речи старшие дошкольники с ОНР III уровня стали использовать слова поясняющего характера, полные лексико-грамматические и синтаксические конструкции для сообщения информации, для последовательной передачи смысловой программы монологического высказывания, установления его связности. Это может подготовить ребенка к развивающему школьному обучению, к решению жизненных творческих задач.

Таким образом, из приведенных данных видно, что уровень развития связной речи детей недостаточно высокий, т. к. преобладают средний и низкий уровни. Уровень развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня недостаточно сформирован.

Далее нами было проведено сравнение показателей на заключительном этапе у дошкольников КГ и ЭГ. Сравнительный анализ полученных данных в процессе контрольного среза дает право утверждать, что показатели сформированности связной речи у детей в ЭГ выше, чем в КГ. Дети старшего дошкольного возраста из ЭГ, с которыми проводились занятия по формированию связной речи средствами ТРИЗ-технологии, показали более высокие результаты. Различия между показателями групп подтверждены статистически (табл. 3).

Апробация ТРИЗ-технологии в работе с детьми с речевыми нарушениями показала, что старшие дошкольники из ЭГ получили статистически значимо более высокие баллы по заданиям: пересказ литературного текста ($t=3,23$, $p<0,05$), рассказ на основе личного опыта ($t=3,24$, $p<0,05$) и составление рассказа-описания ($t=3,06$, $p<0,05$), что доказывает эффективность использования ТРИЗ-технологии. Следовательно, ТРИЗ-технология позволяет обеспечить более эффективное развитие монологической речи у детей с ОНР III уровня.

Табл. 3. Сравнение показателей связной речи старших дошкольников в ЭГ и КГ на заключительном этапе
Tab. 3. Indicators of coherent speech in senior preschoolers in the experimental and control groups at the final stage

| Показатель | Среднее значение | | t | p |
|--|------------------|------|------|-------|
| | ЭГ | КГ | | |
| Умение составлять предложения по отдельным ситуационным картинкам | 3,72 | 3,36 | 2,29 | 0,020 |
| Умение составлять предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически | 3,32 | 3,12 | 1,22 | 0,220 |
| Умение пересказывать текст | 3,24 | 2,68 | 3,23 | 0,020 |
| Умение составлять рассказ по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой | 3,16 | 2,68 | 3,28 | 0,020 |
| Умение составлять рассказ на основе личного опыта | 3,24 | 2,6 | 4,10 | 0,001 |
| Умение составлять рассказ-описание | 3,32 | 2,76 | 3,06 | 0,040 |
| Общий балл | 20 | 17,2 | 3,67 | 0,010 |

Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста средствами ТРИЗ-технологии актуальна. Важность данной проблемы обусловлена недостаточной разработанностью в педагогической теории и практике модели формирования связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня средствами ТРИЗ-технологии. Дополнено представление о существенных характеристиках связной речи как смыслового развернутого высказывания (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающего общение и взаимопонимание. Уточнены и расширены представления об особенностях связной речи с учетом семантических

и лексико-грамматических критериев детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Показано, что для успешного овладения связной речью необходимо создание таких условий, как формирование положительной мотивации речевой активности дошкольников; обеспечение предметно-развивающей среды; подбор педагогических технологий; педагогическая компетентность специалистов. Обоснована роль применения ТРИЗ-технологии в формировании связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня на основе активизации творческого мышления. Установлено, что включение ТРИЗ-технологии в процесс обучения способствует расширению речевого опыта детей с ОНР III уровня и формированию у них связной речи.

Литература

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 4. Детская психология. М.: Книга по требованию, 2013. 432 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999. 720 с.
3. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М.: МПСИ, 2004. 224 с.
4. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольника // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. М.: Академия, 1999. С. 358–369.
5. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. М.: Институт психотерапии, 2001. 256 с.
6. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1981. 255 с.
7. Зимняя И. А. Лингвистическая психология речевой деятельности. М.: Модэк, 2001. 432 с.
8. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
9. Сидорчук Т. А., Хоменко Н. Н. Технологии развития связной речи дошкольников. Ульяновск: Волга-ТРИЗ, 2004. 52 с.
10. Эльконин Д. Б. Развитие речи детей в дошкольном возрасте. М.: Педагогика, 1998. 234 с.
11. Федоренко Л. П., Фомичева Г. А., Лотарев В. К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1977. 239 с.
12. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Владос, 2014. 287 с.
13. Лепская Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. М.: РГГУ, 2013. 311 с.
14. Новоторцева Н. В. Развитие речи детей. Ярославль: ТОО «Гринго», 2005. 240 с.
15. Шадрин Л. Г., Судакова Е. Н. Особенности развития связной образной речи детей старшего дошкольного возраста и пути ее формирования // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 3. С. 220–228.
16. Лебедева И. Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности // Специальное образование. 2011. № 4. С. 138–166.
17. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: Аркти, 2004. 168 с.
18. Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников / под ред. А. М. Шахнаровича. М.: Академия, 2010. 256 с.
19. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Специальная школа. 1967. № 2. С. 121–130.

Formation of Coherent Speech in Senior Preschoolers with the Third Degree Alalia

Mikhail L. Simkin^{a, @}; Kristina O. Gelikhova^{a, b}

^a Kemerovo State University, 6, Krasnaya St., Kemerovo, Russia, 650000

^b Kindergarten No. 11 "Kolokolchik" of Inclusive Type, 34, Svetlaya St., Gramoteino, Belovo, Russia, 652617

@simlogo@mail.ru

Received 06.12.2019. Accepted 27.12.2019.

Abstract: The article considers theoretical approaches to understanding coherent speech as a complex process in psychological and pedagogical aspects. The research featured coherent speech in children with normal speech development and its features in preschoolers with the third degree of speech delay, or alalia. The subject of the study was the technology of forming coherent speech in children of preschool age with a general speech delay at an educational institution. The research objective was to identify, theoretically substantiate, and experimentally verify the possibilities of using the Theory of Inventive Problem Solving as a means of coherent speech formation in children of preschool age. The paper describes the qualitative parameters of coherent speech of preschoolers with a general speech delay of the third degree. Coherent speech in senior preschoolers with the third degree alalia demonstrated a variability of violations in speech mastering, i.e. a different ratio of semantic, lexical, and grammatical errors, both at sentence and text level. The paper introduces various technologies of coherent speech formation, including illustration-based storytelling, making up riddles and fairy tales, describing personal experience, etc. The research confirmed the positive impact of the Theory of Inventive Problem Solving on coherent speech formation in senior preschoolers with the third degree alalia.

Keywords: senior preschoolers, technologies of coherent speech formation, Theory of Inventive Problem Solving technology

For citation: Simkin M. L., Gelikhova K. O. Formation of Coherent Speech in Senior Preschoolers with the Third Degree Alalia. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(4): 333–340. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-333-340>

References

1. Vygotsky L. S. *Collected works. Vol. 4. Child psychology*. Moscow: Kniga po trebovaniuu, 2013, 432. (In Russ.)
2. Rubinstein S. L. *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Piter Kom, 1999, 720. (In Russ.)
3. Sokhin F. A. *Psychological and pedagogical bases of speech development of preschoolers*. Moscow: MPSI, 2004, 224. (In Russ.)
4. Leushina A. M. The development of coherent speech in preschoolers. *Digest on the theory and methodology of speech development of preschool children*, comps. Alekseeva M. M., Iashina V. I. Moscow: Akademiia, 1999, 358–369. (In Russ.)
5. Ushakova O. S. *Development of speech of preschool children*. Moscow: Institut psichoterapii, 2001, 256. (In Russ.)
6. Borodich A. M. *Methods of speech development of children*. Moscow: Prosveshchenie, 1981, 255. (In Russ.)
7. Zimniaya I. A. *Linguistic ecology of speech activity*. Moscow: Modek, 2001, 432. (In Russ.)
8. Luria A. R. *Language and consciousness*. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta, 1979, 320. (In Russ.)
9. Sidorchuk T. A., Khomenko N. N. *Technologies of development of coherent speech of preschoolers*. Ulyanovsk: Volga-TRIZ, 2004, 52. (In Russ.)
10. Elkonin D. B. *The development of speech in children of preschool age*. Moscow: Pedagogika, 1998, 234. (In Russ.)
11. Fedorenko L. P., Fomicheva G. A., Lotarev V. K. *Methods of speech development of preschool children*. Moscow: Prosveshchenie, 1977, 239. (In Russ.)
12. Ushakova O. S., Strunina E. M. *Methods of speech development of preschool children*. Moscow: Vldos, 2014, 287. (In Russ.)
13. Lepskaya N. I. *Language of the child: ontogenesis of speech communication*. Moscow: RGGU, 2013, 311. (In Russ.)
14. Novotortseva N. V. *Development of children's speech*. Yaroslavl: TOO "Gringo", 2005, 240. (In Russ.)
15. Shadrina L. G., Sudakova E. N. Characteristics of development of coherent figurative speech of senior preschoolers and the ways of its forming. *Siberian pedagogical journal*, 2011, (3): 220–228. (In Russ.)
16. Lebedeva I. N. Coherent speech: speech in communication and speech in activity. *Spetsialnoe obrazovanie*, 2011, (4): 138–166. (In Russ.)
17. Glukhov V. P. *Formation of coherent speech of preschool children with general speech delay*. Moscow: Arkti, 2004, 168. (In Russ.)
18. *Problems of speech development of preschoolers and younger schoolchildren*, ed. Shakhnarovich A. M. Moscow: Akademiia, 2010, 256. (In Russ.)
19. Levina R. E. Pedagogical questions of speech pathology in children. *Spetsialnaia shkola*, 1967, (2): 121–130. (In Russ.)