

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Коршикова Елена Валерьевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Логопедическая работа по формированию связных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Современные технологии логопедической коррекции речевых нарушений

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

14.12.2020



(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Мамаева А.В.

14.12.2020

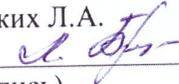


(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

20.11.2020



(дата, подпись)

Обучающийся Коршикова Е.В.

20.11.2020



(дата, подпись)

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: Выпускная квалификационная объемом 78 страниц состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (75 источников) и приложения.

Цель исследования: теоретическое обоснование и разработка логопедической работы по формированию навыков смыслового программирования связных текстов у дошкольников с ОНР III уровня.

Объект исследования: связная речь старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В исследовании использовались следующие **методы исследования:** теоретические – анализ психолого-педагогической литературы; эмпирические методы исследования – диагностические методики Р.И. Лалаевой, В.К. Воробьевой, Е.В. Жулиной, И.В. Медведской, диагностические критерии оценки текстов с позиции основных характеристик связной речи; психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; анализ и интерпретация эмпирических данных.

Теоретической основой явились: психолингвистические труды Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, З.Я. Тураевой, структурная концепция В.Я. Проппа, концепция изоморфизма нарративных структур И.А. Красноперовой.

Новизна исследования: разработана и теоретически обоснована методика развития связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с использованием карт В.Я. Проппа.

Теоретическая значимость: результаты исследования подтверждают научные представления о сформированности связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость: разработанные методические рекомендации могут использоваться в процессе коррекционной работы по

развитию связной речи в рамках занятий в дошкольных образовательных учреждениях.

Результаты исследования прошли апробацию в виде 2 публикаций в научно-педагогических журналах и выступлении на конференции.

Master's thesis abstract

The structure of the master's work: The final qualification volume of 78 pages consists of an introduction, two chapters, a conclusion, a bibliography (75 sources) and an appendix.

Purpose of the research: theoretical substantiation and development of speech therapy work on the formation of semantic programming skills for coherent texts in preschoolers with OHP III

Object of research: coherent speech of older preschoolers with general speech underdevelopment.

The study used the following research methods: theoretical - analysis of psychological and pedagogical literature; empirical research methods - diagnostic methods of R.I. Lalaeva, V.K. Vorobieva, E.V. Zhulina, I.V. Medvedskaya, diagnostic criteria for evaluating texts from the standpoint of the main characteristics of coherent speech; psychological and pedagogical experiment, including ascertaining, forming and control stages; analysis and interpretation of empirical data.

The theoretical basis was: the psycholinguistic works of L.S. Vygotsky, N.I. Zhinkina, Z. Ya. Turaeva, the structural concept of V. Ya Propp, the concept of isomorphism of narrative structures by I.A. Krasnoperova.

The novelty of the research: the methodology for the development of coherent speech of older preschoolers with general speech underdevelopment of the III level using V.Ya. Proppa.

Theoretical significance: the results of the study confirm the scientific ideas about the formation of coherent speech in preschoolers with general speech underdevelopment.

Practical significance: the developed methodological recommendations can be used in the process of correctional work on the development of coherent speech within the framework of classes in preschool educational institutions.

The research results were tested in the form of 2 publications in scientific and pedagogical journals and a speech at the conference.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования.....	7
1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	7
1.2.Формирование связной речи в онтогенезе.....	12
1.3. Психолингвистические основы связной речи.....	16
1.4.Анализ существующих подходов к развитию связной речи детей с ОНР III уровня.....	18
Глава II. Описание констатирующего исследования и содержание логопедической работы по формированию навыков связной речи у дошкольников.....	29
2.1.Организация и методика проведения констатирующего эксперимента...	29
2.2.Анализ констатирующего эксперимента.....	31
2.3.Содержание логопедической работы по формированию навыков связной речи у старших дошкольников	47
Заключение.....	63
Библиография.....	65
Приложения.....	72

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность.

Формирование связной речи считается важной проблемой в работе с дошкольниками, имеющими сложности в речевом развитии. Исследователи детской речи и педагоги-практики отмечают в последние годы значительный рост количества дошкольников с общим недоразвитием речи.

В современных теоретических и методических источниках описано несколько методик обследования связной речи детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР).

Вопросами диагностики и формирования связной речи занимались В.П. Глухов, В.К. Воробьева, Р.И. Лалаева, Т.А. Фотекова, О.С. Ушакова, Л.Е. Ефименкова, Е.М. Струнина, Т.А. Ткаченко и др.

Являясь одним из видов речемыслительной деятельности, связная речь выполняет важную роль в воспитании и обучении детей, поскольку выступает в качестве средства получения знаний, а также средства контроля за этими знаниями.

У дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) навыки связной речи в своем спонтанном развитии не достигают уровня, необходимого для будущего успешного обучения в школе. У этих детей нарушены такие характеристики связной речи, как последовательность, связность, логичность, лексико-грамматическое оформление. Ввиду того, что старший дошкольный возраст является сензитивным периодом в речевом и психическом развитии ребенка, необходимо своевременное выявление и коррекция недостатков речевого развития. Таким образом, проблема диагностики и формирования навыков связной речи не перестает быть актуальной.

Объект исследования: связная речь старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет: смысловое программирование связных текстов, продуцируемых старшими дошкольниками с ОНР III уровня.

Цель: теоретическое обоснование и разработка логопедической работы по формированию навыков смыслового программирования связных текстов у дошкольников с ОНР III.

Задачи исследования:

- определить степень разработанности проблемы формирования навыков связной речи у старших дошкольников с ОНР;
- составить диагностическую программу для изучения сформированности навыков связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня;
- выявить особенности смыслового программирования связных текстов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня;

разработать методические рекомендации по формированию навыков смыслового программирования связных текстов у старших дошкольников с ОНР.

В основе работы лежит **гипотеза**, которая заключается в следующем: навыки программирования текстов (рассказов и пересказов) у детей с ОНР III уровня сформированы недостаточно, и разработанная нами программа логопедической работы будет способствовать развитию данных навыков и связной речи в целом.

В основе исследования лежат следующие положения общей и специальной педагогики:

1. Принцип единства общих закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, Г.Я. Трошин, Р.Е. Левина, и др.);

2. Принцип системности, рассматривающий нарушения речи как расстройство компонентов речевой системы, регламентируемой правилами, характерными для определенного языка.

3. Принцип развития, позволяющий выделять в процессе коррекционной работы потенциальные возможности, которые находятся в зоне ближайшего и актуального развития детей с нарушениями речи.

Методы исследования:

1. Эмпирические (психолого-педагогический эксперимент, изучение анамнестических данных, наблюдение);
2. Качественно-количественные методы обработки данных (обработка данных контрольного эксперимента)
3. Интерпретационные методы (анализ констатирующего эксперимента);
4. Методы специального обучения (разработка методических рекомендаций для обучения и воспитания детей с нарушениями речи)

Этапы исследования:

Исследование проводилось в течение 2015-2016 гг. и включало 3 этапа:

I этап (октябрь 2018 г. – январь 2019 г.) – анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, определение методики констатирующего эксперимента;

II этап (январь 2020 г.) – проведение констатирующего эксперимента;

III этап (март 2020 г. – октябрь 2020 г.) – написание методических рекомендаций по развитию и формированию навыков связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Констатирующий эксперимент был организован на базе МБДОУ «Детский сад № 301» г. Красноярска в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и на базе МБДОУ «Детский сад № 112 комбинированного вида» г. Красноярска в группе компенсирующей направленности для детей с ТНР. В обследовании принимали участие 19 воспитанников подготовительных групп в возрасте 6-7 лет, имеющие общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня.

Теоретическая значимость: результаты исследования подтверждают научные представления о сформированности связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость: разработанные методические рекомендации могут использоваться в процессе коррекционной работы по

развитию связной речи в рамках занятий в дошкольных образовательных учреждениях.

Работа включает Введение, 2 главы, Заключение, список использованных источников и Приложение.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня

Понятие «общее недоразвитие речи» появилось в рамках психолого-педагогической классификации речевых нарушений, предложенной Р.Е. Левиной и ее коллегами, с целью создания возможности обучения детей с речевой патологией во фронтальном обучении. Таким образом, в основе данного понятия лежит не вид (форма) речевого дефекта, а его структура.

Под общим недоразвитием речи (ОНР) традиционно понимают такое нарушение речевого развития, при котором наблюдается недостаточный уровень всех компонентов языковой системы: фонетических, лексических и грамматических. При этом у детей нет первично нарушенных слуховых, зрительных и интеллектуальных функций.

Проявления общего недоразвития речи могут проявляться разной степенью тяжести, как полным отсутствием речи, так и наличием фразовой речи при небольших проявлениях недоразвития фонетико-фонематической или лексико-грамматической стороны речи.

Детям с общим недоразвитием речи свойственно:

- задержанное появление речи;
- ограниченный словарный запас;
- снижение уровня развития фонематических процессов;
- нарушения произносительной стороны речи;
- трудности формирования связной речи.
- стойкие нарушения грамматической стороны речи.

Помимо собственно речевых нарушений, у детей с ОНР неполноценными оказываются процессы словесно-логического мышления и эмоционально волевой сферы.

Согласно классификации Р.Е. Левиной, было выделено три уровня общего недоразвития речи. На современном этапе развития отечественной логопедии Т.Б. Филичевой выделяется IV уровень ОНР [58].

Первый уровень речевого развития. Речевое общение очень ограничено. Активный словарный запас детей состоит из небольшого количества невнятно произносимых обиходных слов, звукоподражательных и звуковых комплексов. Дети активно используются указательные жесты и мимика. Часто они используют один и тот же звукокомплекс для обозначения и предметов, и действий, для обозначения разницы в значениях используют невербальные средства – мимику и жесты. На данном уровне дети пользуются лепетными однословными предложениями, которые невозможно понять вне конкретной ситуации.

Лепетные слова обозначают широкий круг понятий, без дифференциации на предметы и действия. Как правило, в речи детей употребляются аморфные слова-корни. Морфологические и грамматические категории детям данного уровня не доступны.

Импрессивная речь детей на первом уровне также существенно ограничена.

Кроме того, на данном уровне дети не способны воспроизводить правильную слоговую структуру слова, зачастую грубо сокращая ее до одного слога.

На втором уровне развития речи дети начинают активно использовать речь, однако при этом словарь ребенка все еще существенно ограничен. В то же время уже различаются названия предметов, действий, появляются слова, обозначающие признаки, а также первые местоимения. Дети уже могут пользоваться простым двухсловным и трехсловным предложением, отвечать на простые вопросы на близкие темы – игрушки, семья. На этом этапе дети начинают понимать и использовать в своей речи простые предлоги, при этом произношение их как правило еще искажено («а толе» - вместо «на столе»).

У детей все еще ограничено понимание морфологической системы, они не различают значений приставочных глаголов, суффиксов имен существительных, испытывают трудности в понимании обобщающих понятий, не понимают значения антонимов, путаются в значениях слов одной семантической группы.

Для связной речи на втором уровне речевого развития характерно простое перечисление предметов и действий. Без организующей помощи со стороны взрослого детям недоступно составление пересказа, они не могут выстроить последовательность сюжета, а сводят повествование к простому перечислению действий.

От возрастной нормы у детей II уровня также существенно отстает развитие звуковой стороны речи. Основными нарушениями, требующими коррекции на данном этапе, являются грубые нарушения слоговой структуры: элизии, персеверации и антиципации, а также нарушения звуконаполняемости слов.

На третьем уровне речевого развития дети владеют фразовой речью, которая характеризуется недостаточным развитием лексической, грамматической и фонетико-фонематической систем. Дети умеют пользоваться простыми распространенными предложениями и сложными предложениями с сочинительной и подчинительной связью. Однако структура таких предложений часто нарушена.

У детей выявляются трудности при понимании и употреблении сложных и некоторых простых предлогов, все еще нарушено согласование прилагательных и существительных в косвенных падежах, согласование существительных с числительными.

У детей III уровня недостаточно развиты навыки словообразования, особенно это касается образования слов, не встречающихся в повседневной жизни детей. В то же время дети в собственной речи уже могут употреблять существительные уменьшительно-ласкательными суффиксами, отдельные глаголы с разными приставками и относительные прилагательные, однако

испытывают затруднения при переносе навыков словообразования на новый лексический материал.

Слова с переносным значением и обобщающие понятия с трудом поддаются пониманию детей, отмечаются частые разнообразные лексические замены внутри семантических полей («сапоги» – «ботинки», «кастрюля»-«сковорода»).

Связная речь у детей третьего уровня также развивается специфически. Несформированность компонентов связной речи отмечается на уровне диалога и монолога, которые выражаются и в трудностях программирования высказывания, и в лексико-грамматическом его оформлении. Специфическими особенностями связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня являются: нарушение логичности, последовательности, связности в сюжете, фрагментарное повествование, пропуски значимых элементов в структуре текста. Дети не умеют выделять замысел и тему рассказа, не понимают разницы между главными и второстепенными эпизодами. Рассказ и пересказ характеризуется ограниченностью лексики, нарушением грамматической и синтаксической связи.

Слоговая структура слов нарушается с многосложных словах стечениями согласных. Характерными нарушениями являются: антиципации, персеверации, добавление лишних слогов либо их усечение, перестановка слогов местами.

Для звуковой стороны речи характерна неточная артикуляция разных групп звуков, а также нарушением их дифференциации (свистящие – шипящие). Фонематическое восприятие развито недостаточно, отмечаются трудности при выделении звука в заданной позиции слова, наличие звука в слове, трудности при дифференциации звуков на картинном материале.

В продолжение общепринятой в логопедической науке классификации уровней общего недоразвития речи Т. Б. Филичевой был выделен IV уровень [57]. Речь таких детей в целом может производить благоприятное

впечатление и зачастую только логопед, используя специальные задания, может увидеть остаточные ее недостатки.

Для четвертого уровня характерна недостаточно четкая выразительность, разборчивость, смазанная артикуляция, отдельные нарушения произношения и слоговой структуры в многосложных словах со стечениями согласных звуков.

Несмотря на приближенный к возрастной норме предметный словарь, некоторые слова дети могут употреблять неточно, путать названия профессий, диких животных, птиц, предметов одежды и мебели.

У детей сохраняются трудности при подборе синонимов, антонимов. Тяжело овладевают навыками словообразования с использованием редких вариантов морфем, неверно образуют относительные и притяжательные прилагательные. Детям сложно дается подбор однокоренных слов, употребление и понимание фразеологических единиц. Особые трудности у детей вызывает использование синтаксических конструкций, нарушается согласование между частями в составе сложного предложения.

Связная речь детей четвертого уровня также имеет свои особенности. У детей обнаруживаются трудности при логическом выстраивании сюжета, определении главной мысли в тексте. Характерно использования простых коротких предложений, невозможность озаглавить рассказ, восстановить недостающее звено в рассказе, творчески переосмыслить финал рассказа.

Н. С. Жукова обращает внимание на клинические виды общего недоразвития речи [21]. Она выделяет три группы проявлений общего недоразвития речи. К первой группе она относит детей, у которых отмечаются только речевые проявления общего недоразвития речи, при этом не наблюдаются нарушения нервно-психической деятельности. В анамнезе таких детей нет каких-либо существенных патологий, за исключением соматической ослабленности. В характеристике детей этой группы отмечается слабость саморегуляции и эмоционально-волевая незрелость.

Ко второй группе относятся дети, у которых общее недоразвитие речи идет вкупе с невропатологическими и психопатологическими синдромами.

К третьей группе Н.С. Жукова причисляет детей с моторной алалией. Как отмечает автор, у детей с при данной патологии наиболее страдает фразовая речь. Причиной тому – нарушение операций программирования, анализа и синтеза речевого материала и несформированность внутренней речи [21].

1.2. Формирование связной речи в онтогенезе

Как отмечает М.М. Алексеева, под связной речью понимается «единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки» [67].

Коммуникативная функция является ведущей для связной речи. Она реализуется в двух формах связной речи: диалог и монолог.

Как правило, в диалогическая и монологическая лингвистами. Прежде всего потому, что они отличаются по коммуникативной направленности, лингвистическим и психологическим особенностям.

Наиболее ярко коммуникативная функция речи проявляется в диалогической речи, поскольку диалог подразумевает чередование реплик собеседников. Для диалогической речи характерна произвольность, обрывистость, краткость, быстрота реакции, использование разговорной лексики. Связность диалогической речи достигается путем взаимодействия собеседников.

Под монологической речью понимают связное последовательное высказывание, выражающее мысль одного человека, которое протекает сравнительно долго во времени и не рассчитано на быструю реакцию слушателей. Монологу присуща развернутость высказывания, связность, обеспеченная одним говорящим, логическая завершенность, развернутая система синтаксической связи и использование литературной лексики.

Развитие как монологической, так и диалогической речи играют важную роль в ходе речевого развития ребенка, поэтому ему уделяется значительное внимание во время занятий в условиях обучения в дошкольных образовательных учреждениях.

Как отмечает Ф. А. Сохин, в связной речи отчетливо проявляется тесная связь речевого и умственного воспитания детей. Кроме того, связная речь выполняет важную социальную функцию, помогая ребенку взаимодействовать с окружающими людьми [50].

Основы развития связной речи начинают закладываться уже на первом году жизни ребенка в процессе эмоционального его общения с родителями. Активная речь развивается на основе постепенного понимания ребенком речи взрослого.

Первые осмысленные слова возникают на втором году жизни, первоначально они имеют номинативную функцию. К началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, они начинают служить обозначениями предметов, затем ребенок переходит на предикативный уровень развития речи, тогда начинает использовать простое двухсловное предложение.

Активнее всего речь ребенка начинает развиваться ближе к трем годам, в это время понимание речи достигает более высокого уровня, стремительно расширяется словарный запас, возрастает речевая активность, дети начинают пользоваться диалогической речью, могут самостоятельно формулировать вопросы, дать ответ в виде короткой реплики, послушать и исправить неверное высказывание другого ребенка.

В то же время структурная организация речи ребенка в этом возрасте все еще несовершенна. Отмечаются трудности в использовании сложных предложений с подчинительной связью, в которых дети могут опускать часть предложения.

В этом возрасте дошкольники уже могут самостоятельно составлять небольшие по объему рассказы на наглядной основе (по предмету, по

картинке). Как правило, такие их рассказы производятся по образцу педагога, дети пока не дифференцируют главные и второстепенные детали повествования.

В значительной мере дети пользуются ситуативной речью, но уже формируется речь контекстная, понятная безотносительно ситуации.

Специально проведенными исследованиями установлено, что старшие дошкольники с ОНР, имеющие третий уровень речевого развития, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной, прежде всего монологической речи. У детей с ОНР 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 очевидная ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи.

Н.С. Жукова отмечает, что у дошкольников с ОНР наблюдается и недостаточно полное понимание текста, поскольку для понимания содержания нужен, прежде всего, определенный запас слов, знание их значений, а также связей между словами предложениями. У детей с общим недоразвитием речи эти предпосылки формирования правильного прочитанного отсутствуют. Пересказ оказывается полным, точным из-за неправильного осмысления отдельных слов связи ними [22].

Причинами здесь являются: неумение выделить главный смысл, неумение развить, развернуть найденный смысл в полное последовательное сообщение; неумение обдумывать предстоящее высказывание в целом, выделять главное, дифференцировать, производить отбор необходимого материала, планировать логически последовательное изложение своей речи. В связной речи отражаются, естественно, 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.

Дошкольники с общим недоразвитием речи затрудняются, не умеют создавать полноценные сложные предложения, их предложениям характерно нанизывание существительных, часто такие предложения излишне пространны, порой они состоят более чем из двадцати слов. Часто начав предложение, ребенку трудно его закончить. Кроме того, при пересказе и в рассказе дети с общим недоразвитием речи часто пользуются прямой речью, не умея перевести ее в косвенную.

Рассказам дошкольников с общим недоразвитием речи присуще использование избыточного количества имен существительных, местоимений и служебных слов. Это объясняется трудностями в развертывании высказывания. Дети не строят самостоятельно новые полноценные предложения, а просто перечисляет предметы, воспроизводит клишированные предложения. Составляя рассказ и пересказ, дети могут просто перечислять предметы, таким образом, вместо рассказа у детей получается формальное перечисление, не связанное синтаксической связью.

Непомерное употребление наречий и местоимений обусловлено недостаточно развитым словарным запасом, несформированными семантическими представлениями. Недостаточное владение грамматическими категориями не дает дошкольникам с общим недоразвитием речи возможность грамотно построить предложение.

В.К. Воробьева отмечает, что полноценная монологическая речь не формируется у дошкольников с недоразвитием речи самостоятельно [7].

Во время воспроизведения рассказа и пересказа дети с общим недоразвитием речи, неверно строят фразы, активно пользуются невербальными средствами, не видят основную мысль текста, меняют

местами события, не могут самостоятельно озаглавить текст, обрывают рассказ, не закончив его. Речь детей фрагментарна, невыразительна и грамматически несовершенна.

Обобщая вышесказанное можно отметить, что связная речь детей, страдающих общим недоразвитием речи, остается неполноценной. В ней мало развиты такие качества как логичность, связность и последовательность. Несмотря на близки к возрасту словарный запас, дети не умеют пользоваться им в должной мере, имеют ограниченное представления о синтаксической организации предложения, затрудняются при необходимости создания длительного последовательного высказывания, его программирования и структурирования, определение главной мысли и цели высказывания.

1.3 Психолингвистические основы связной речи

Связная монологическая речь изучается разными науками: психологией, психо- и нейролингвистикой, лингвистикой и педагогикой.

С точки зрения лингвистики, связной речью является единое структурное и смысловое целое, состоящее из связанных между собой тематических смысловых отрезков.

Основоположник психолингвистического исследования связной речи Н.И. Жинкин, говорит о тексте, как о многоуровневом иерархически организованном целом, скрепленном иерархией предикатов, и выделяет в нем внутренний и внешний планы [20]. В продолжение его мысли А.А. Леонтьев отмечает такие качественные характеристика текста как связность и цельность, являющиеся признаками смыслового и семантического целого. При этом связность относится к внешнему плану (лингвистическому), а цельность – к внутреннему (психолингвистическому) [34].

Во внутреннем плане (смысловой организации) выделяется два пласта: первый – то, о чем говорится, т.е. предметный план, и второй – что именно

будет о данном предмете сообщаться, который выражается через систему предикатов.

Следуя идее Н.И. Жинкина, лингвисты говорят о смысловой структуре текста как о иерархии предикатов, состоящей из предикатов I порядка, выражающих идею повествования, предикатов II порядка, передающих основное содержание, предикатах III и IV порядка, обеспечивающих полноту содержания. Предикаты I и II являются семантически необходимыми, поскольку в них заключена основная мысль текста, предикаты III и IV порядка дополняют смысловую программу текста, обеспечивая его полноту [20].

Для внешнего плана характерна такая характеристика как связность, выражающаяся в линейной последовательности предложений, и обеспечивающаяся разными видами межфразовой связи.

По мнению А. А. Леонтьева, связность текста формируется по ходу порождения высказывания, а не задана изначальным замыслом.

С точки зрения Л. В. Сахарнова, связность является формальной организацией элементов текста, которая должна реализовать передачу цельной структуры повествования через последовательность внутри текста [49].

По мнению отечественных ученых, процесс порождения связной речи - это движение от мысли к слову (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Т.В. Ахутина). В этом процессе выделяется несколько этапов: замысел, внутреннее программирование, поверхностное программирование и внешняя речь.

В основе будущего высказывания лежит мотив, замысел, который приводит в движение мысль и побуждает к деятельности [8].

Этап внутреннего программирования формирует смысловую структуру текста. Л.С. Выготский отмечал на этом этапе появление т.н. внутренней речи, для которой характерна предикативность, составляющая смысловое ядро будущего высказывания.

По мнению Н.И. Жинкина, внутренне программирование это иерархически организованная система предикатов. Совокупность предикатов разного порядка формирует целостную смысловую программу текста [20].

А. А. Леонтьев утверждает, что внутренне программирование это содержательное ядро будущего высказывания, т.е. это «доязыковое» построение речи, смысловое содержание, не оформленное лексико-синтаксическими средствами [34].

В. Б. Апухтин рассматривает связную речь как совокупность смысловых блоков, состоящих из связанных между собой предикатом [1].

Этап поверхностного программирования осуществляет переход замысла в устную речь, т.е. его вербализацию.

Таким образом, с точки зрения психолингвистики для связной речи характерны такие качества как связность и смысловая целостность. Целостность обеспечивает внутреннее планирование и выражает содержание. Связность создается внешним планированием и выстраивает линейную организацию предложений в тексте.

Внутреннее программирование осуществляется на дограмматическом этапе формирования высказывания, основывается на предикации и реализуется использованием лексико-грамматических средств.

Таким образом, для овладения навыками связной речи у детей должны быть сформированы ее психологические (внимание, память, мыслительная деятельность) и лингвистические (фонематическая, лексико-грамматическая, синтаксическая системы) предпосылки.

1.4. Анализ существующих подходов к развитию связной речи детей с ОНР III уровня

Т.Б. Филичева основной задачей логопедического воздействия на детей с общим недоразвитием речи называет обучение изложению собственных мыслей связно, последовательно и грамматически правильно .

Развитие связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, по мнению исследователя, следует организовать с нескольких сторон: расширение словаря, обучение навыкам составления пересказа и рассказа, отгадывание загадок, заучивание стихов. С учетом речевых возможностей и психологических особенностей детей с нарушениями речи Т.Б. Филичева предлагает следующие рекомендации для работы над пересказом у детей с общим недоразвитием речи:

- для создания первых самостоятельных рассказов детей нужно использовать наглядный и знакомый материал;

- задания следует усложнять, постепенно увеличивая число последовательных действий детей;

- обязательным условием обучения детей связной речи должно стать составление рассказов по демонстрируемым действиям.

- прежде чем обучать детей составлять рассказы-описания, следует научить их сравнивать предметы, находить общие и отличающиеся признаки.

- для развития навыков связной речи следует использовать рассказывание по серии картинок, которые помогут детям разобраться в составлении последовательности событий. Можно использовать разнообразные приемы работы с сюжетными картинками [58].

Одной из самых востребованных методик среди педагогов является методика развития связной речи, предложенная В.П. Глуховым. Автор предлагает разделить формирование связной речи дошкольников на несколько этапов на протяжении двух лет обучения в детском саду, начиная с формирования навыков составления предложений по вопросам. Пристальное внимание В.П. Глухов предлагает уделить формированию описательной и повествовательной монологической речи. Он предлагает использовать методические рекомендации по обучению связной речи дошкольников с нормой речевого развития, адаптируя их под возможности детей с тяжелыми нарушениями речи. Предложенная В.П. Глуховым система обучения, предполагает постепенный переход от работы с детьми над

репродуктивными формами речи, подразумевающими опору на образец, к продуктивным, т.е. самостоятельным. Автор предлагает организовывать занятия в малых группах по 20-30 минут, от 1 до 3 раз в неделю. Данная система предусматривает два года обучения [13].

Методика развития связной речи А.М. Бородич.

В качестве метода обучения связной речи в диалоге А.М. Бородич предложила использовать беседу. Тематика беседы должны следовать из календарного плана. Беседа имеет определенную структуру: начало, основная часть и окончание. В начале занятия необходимо обозначить тему беседы и объяснить ее важность. В основной части беседы выделяются этапы, каждый из которых соответствует одному из разделов темы. В начале беседы обсуждается более сложный материал. Автор рекомендует по мере беседы использовать наглядный материал для улучшений представлений детей об обсуждаемом объекте [5].

Говоря об обучении рассказу, автор отмечает, что содержание рассказа имеет более важное значение, чем форма его выражения. Для определения приемов обучения рассказу необходимо определить его тему и то, на какой психический процесс будет опираться рассказчик. Отсюда выделяются три категории рассказов: рассказ по восприятию, рассказ по памяти и рассказ по воображению. Все типы рассказов могут опираться на наглядную основу.

При построении программы обучения следует учитывать разную степень сложности рассказов. К примеру, детей младшего возраста лишь готовят к рассказыванию, поощряют попытки самостоятельной речевой активности. Способность к монологической речи появляется у детей к пяти годам, тогда детей учат пересказывать небольшие рассказы, описывать предметы, выделять признаки. Закреплять полученные умения дети будут уже в старшей группе, когда в рассказе уже предъявляются требования к таким качествам, как последовательность, связность и цельность. Закрепляются навыки связной речи в подготовительной группе, тогда же предлагаются

боле сложные задания – придумывание рассказа на заданный сюжет [5].

Говоря о формировании связной речи, Л.М. Чудинова обращает особое внимание на развитие понимания и на формирование потребности в активной речи. Таким образом, задачами логопедической работы будут: развитие внимания, развитие умения вслушиваться в речь, развитие понимания смысла высказывания, формирование у детей положительной мотивации. Автор предлагает начинать работу с обучения развернуто отвечать на вопросы, далее переходить в заданиям на описание предметов, на следующем этапе использовать рассказ по картинке. На начальном этапе, по мнению автора, важно усилить у детей мотивацию к речи и не предъявлять высоких требований к языковому оформлению высказывания [62].

Методику работы над связной речью в повествовательно-описательных рассказах предлагают Е.Г. Корицкая, Т.А. Шимкович. Работа строится в несколько этапов, при этом на начальном этапе речь должна быть максимально развернутой, постепенно переходя к более сжатому варианту. Такая работа, по мнению исследователей должна помогать формированию внутренней речи. Обучая детей по данной методике, авторы используют приемы подражания образцу педагога, рассказывание по инструкции, рассказ по вопросам [28].

Как отмечает В.В. Коноваленко, работа по формированию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи является сложной задачей и главной целью коррекционной деятельности, в которой должны принимать активное участие, как педагоги и родители, так и сами дети с нарушениями речи. В.В. Коноваленко предлагает организовать коррекционную работу в три этапа: подготовительный, начальный и основной. На начальном этапе нужно работать над развитием мышления и развитием понимания речи; на втором этапе проводить занятия по овладению диалогом, высшим проявлением которого является беседа; на третьем этапе переходят к обучению монологической речью через обучение рассказыванию. Этапы

выделены автором условно, во время занятий часто происходит взаимодействие задач разных этапов [27].

Применительно к дошкольникам с общим недоразвитием речи Т.Б.Филичевой и Г.В. Чиркиной была разработана программа коррекционного обучения для детей с ОНР в дошкольных учреждениях. В рамках данной программы авторы предлагают начать занятия по развитию связной речи с составления рассказов по демонстрационным действиям, далее перейти к рассказам-описаниям. В логопедические занятия включаются задания по оречервлению различных действий; далее предлагаются занятия по составлению описаний предметов по плану логопеда. Когда дети уже владеют определенным набором речевых навыков можно переходить к обучению пересказу, при этом важно использовать тексты с четкой композицией, чтобы дети могли самостоятельно выделять начало, середину и конец рассказа. Параллельно нужно вести работу по развитию лексико-грамматической стороны речи. Авторы советуют вести работу от простого к сложному, прибегать к различным методам для обучения связно и последовательно описывать предмет или ситуацию, прибегать к помощи наглядных материалов. При обучении связному рассказыванию важно идти поэтапно, это касается и подбора материала, и работы над словарем, и приемов составления рассказа [47].

Важным моментом авторы считают осознание детьми того, что данные им упражнения направлены на решение главной задачи – составление связного самостоятельного рассказа на заданную тему.

Достаточно подробно вопросы формирования связной речи у дошкольников описаны в методическом пособии М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной. Авторы подробно рассказывают об особенностях обучения детей диалогической и монологической речи. Методика строится с учетом возрастных особенностей дошкольников [70].

Исследователи предлагают особое внимание уделять содержанию рассказов и последовательности описываемых событий, а также отмечают,

что детям необходимо привить базовые знания строения текста и существующих способах межфразовой связи. Так, при цепной связи главными средствами связи будут местоимения, лексический повтори и использование синонимов; при параллельной связи предложений в тексте они сопоставляются и противопоставляются; лучевая связь характерна для рассказов-описаний, где объект сначала называется, а потом характеризуется.

Исходя из назначения текстов, выделяют 4 типа монолога: повествование, описание, рассуждение и смешанный тип, который обычно используется в дошкольном возрасте.

По источнику высказывания монологи можно разделить на: рассказы по предметам, по картине, рассказы из опыта и рассказы творческие. С позиции ведущих психических процессов рассказы подразделяются на рассказы по памяти, по восприятию и по воображению.

По замечанию авторов, целенаправленно обучать дошкольников монологической речи начинают уже во второй младшей группе, начиная работу с пересказа простых знакомых сказок. В средней группе к этой работе добавляется пересказ впервые услышанных рассказов, а в старшей группе дети уже могут последовательно пересказать небольшое по объему литературное произведение. В подготовительной группе нужно учить детей строить разные типы текстов, сохраняя их структуру, используя разные виды связи.

Среди приемов обучения пересказу Алексеева М.М. и Яшина В.И. выделяют следующие: совместное рассказывание, рассказывание по частям, рассказывание на основе моделирования, рассказы по частям [70].

Отдельно авторы выделяют обучение пересказыванию художественных произведений. По их словам, такой пересказ оказывает положительное влияние на связность речи детей, дает детям правильный образец литературной речи. Для пересказа рекомендуется использовать короткие сказки и рассказы, например, произведения Л.Н.Толстого, В.Осеевой, и

Среди вариантов обучения рассказыванию предлагается использовать рассказывание по игрушкам, разработанные Е.И. Тихеевой, рассказы по картине, в основе которых лежит беседа по ее содержанию. Приемом обучения таким рассказам является рассказывание по образцу [53].

Еще один вариант рассказа – рассказ из собственного опыта ребенка. Особенностью таких рассказов является то, что ребенок хорошо знает, о чем говорит. Но у него возникают трудности при речевой реализации рассказа, такие как нарушение логики и связности высказывания, увеличивается число ситуативных элементов речи.

В старшем дошкольном возрасте хорошо использовать такой вид рассказов как рассказы творческие, когда дети уже имеют развитый словарный запас и разными формами связной речи. Обучение таким рассказам строится в несколько этапов, начиная от накопления опыта и жизненных наблюдений, заканчивая появлением собственной творческой речевой продукцией.

Отдельное внимание уделяется рассказам-рассуждениям. Авторы пишут, что методика обучения им недостаточна разработана. В то же время они отмечают, что исходя из наблюдений, старшие дошкольники в своих повседневных высказываниях используют рассуждение, при этом у них наблюдаются трудности в использовании средств связи между смысловыми частями. Для обучения рассуждению авторы рекомендуют использовать систему теории решения изобретательских задач, применение алгоритмов и моделей.

В продолжение темы развития речи-рассуждения у дошкольников отметим методику Шадринной Л.Г. и Семеновой Н.В. по развитию речи-рассуждения. Авторы отмечают, что целесообразность обучения детей дошкольного возраста рассуждению является вопросом дискуссионным, поскольку считается, что подобные рассказы дошкольникам недоступны [65]. Но то же время есть исследователи, в частности Кузина Н.И., Ушакова. О.С., которые предлагают обучать старших дошкольников доказательной речи.

Формирование речи-рассуждения необходимо как важная предпосылка успешного обучения в школе. Психологи уверяют, что дошкольники способны замечать связь некоторых явлений, таким образом их мышление может протекать как сравнительно суждение, и, при правильном обучении, дошкольнику будет доступно рассуждение Шадрина Л.Г. и Семенова Н.В. отмечают, что в практике дошкольного обучения незаслуженно мало внимания уделяется формированию суждения у детей и не сформирована сама система обучения данному типу высказывания. Авторы предлагают методику развития речи-рассуждения. Однако данная методика рассчитана на детей с нормой речевого развития, применительно к детям с общим недоразвитием речи она может оказаться достаточно сложной.

Методика В.К. Воробьевой [7].

В.К. Воробьева разработала методику формирования у детей монологической, в результате овладения которой они смогут в дальнейшем успешно осваивать учебный материал в школе. Данная методика основана на обучении детей специальным правилам, по которым должно строиться связное высказывание. Методика В.К. Воробьевой включает 4 раздела:

1. Формирование ориентировочной основы действия по узнаванию рассказа.
2. Формирование первоначального навыка связного говорения, то есть освоение правил языковой и смысловой организации связной речи.
3. Закрепление этих правил организации связной речи.
4. Переход к самостоятельной связной речи.

В.К. Воробьева отмечает, что дети чаще всего не вполне представляют, что из себя представляет, что такое рассказ. Таким образом, в начале работы им нужно дать представление о его существенных признаках.

Прежде всего, стоит обращать внимание на содержательных признаках и лишь при условии их сформированности переходить к языковому оформлению высказывания. Здесь следует дать детям понятия об описательной и повествовательной речи.

Говоря о целостности рассказа, нужно разграничить у детей понимание, что является рассказом, а что просто набором слов. Для этого предлагается набор упражнений на сравнение рассказа и его деформированного варианта, набора слов и бессвязного набора предложений. Таким образом, у детей должно сформироваться понятие о рассказе.

На втором этапе детей нужно научить ориентироваться в языковых средствах, то есть не тому, что сообщается, а с помощью чего. Детей нужно научить тому, что про одно и то же событие можно рассказать, используя разные средства. Для этого автор предлагает использовать загадки. В одних загадках следует использовать глаголы, а в других имена существительные и прилагательные. А затем сопоставить два варианта. Стоит обратить внимание детей на семантические и грамматические различия загадок. В этом виде работы с детьми В.К.Воробьева рекомендует использовать графические схемы.

На следующем этапе детей следует познакомить с закономерностями создания связного сообщения. Для этого необходимо развить интерес к процессу создания рассказа и понимать правила смыслового и языкового построения рассказа. Здесь работа должна состоять из двух этапов: развивать навыки связной речи при помощи практических методов и формировать умения осознавать правила. Практические методы основаны на произвольном освоении речевой нормы. В этой работе нужно уделить внимание мотивации к связной речи и умению составлять достаточно длительный рассказ. Автор выделяет две группы мотивов: направленные на поиск содержания речи и на лингвистическое оформление. С этой целью предлагается ряд дидактических игр, такие как восстановление порядка серии картин, эвристические игры, игры на развитие замысла, семантические абсурды, ассоциативные игры.

С целью обучения правилам строения рассказа рекомендуется использовать анализ рассказа в качестве образца. Для этого В.К. Воробьева использовала объяснение, основанное на актуальном членении предложения, присущее семантическому синтаксису, которое делит его на тему и рему.

В процессе формирования навыков повествовательной речи В.К. Воробьева предлагает использовать наглядную запись (графическую схему) смысловой связи в предложениях внутри текста. Для удобства восприятия детьми данной схемы, автор оформила ее в виде подстановочной таблицы. Использование такой таблицы позволяет продемонстрировать детям принцип одинакового строения предложений.

Отдельно В.К. Воробьева предлагает вести работу над описательными рассказами, поскольку им присуща другая структура строения текста, в основе которой лежит не цепная, а параллельная связь [7].

Выводы по I главе

Изучив психологическую и логопедическую литературу по вопросам развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи, а также методическую литературу по теме формирования навыков связной речи у дошкольников, мы обратили внимание, что большинство авторов отмечает одни и те же черты, свойственные связной речи детей с ОНР.

Под связной речью мы понимаем единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки». У детей с общим недоразвитием речи в формировании связной речи отмечаются серьезные трудности, среди которых: нарушение логической организации, последовательности и цельности и связности высказывания, неспособность самостоятельно, без помощи педагога создать полноценный текст. Объяснением этому является дефицитарный процесс восприятия, программирования высказывания, а также его языковая реализация.

ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Цель констатирующего исследования: выявление особенностей смыслового программирования связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Констатирующий эксперимент проводился в период с 10.01.2019 г. по 15.02.2019 года на базе двух детских садов: МБДОУ «Детский сад №301» и МБДОУ «Детский сад №112 комбинированного вида» в городе Красноярске. В исследовании принимали воспитанники, посещающие группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи обучающиеся по Адаптированной Основной Образовательной программе Дошкольного образования.

В исследовании принимали участие 19 детей воспитанников подготовительной группы 6-7 лет. При комплектовании экспериментальной группы учитывались факторы:

- Возраст – 6-7 лет
- Уровень речевого развития – ОНР III уровня

В процессе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами и родителями были получены следующие данные об испытуемых:

- логопедическое заключение ОНР III уровня, дизартрия – 100%;
- 74% участников группы мальчики, 26% -девочки;
- 80 % - 6 лет на момент обследования, 20% - 7 лет;
- дети из полных семей -85 %, из неполных семей – 15%;
- дети из многодетных семей – 36%
- уровень познавательного развития соответствует возрасту 90%, приближен к возрастной норме -10 %;

- у 42 % недостаточно развита мелкая моторика;
- у 60% детей отмечается недостаточный уровень развития концентрации внимания;
- 10 % имеют эмоционально-волевые расстройства;
- 70% детей имеют II группу здоровья, 30% детей III группу здоровья;
- у 100% детей слух и зрение в норме;
- 20% детей имеют в анамнезе перинатальную энцефалопатию;
- 20% аденоиды I-II степени.

Анамнестические данные детей, принимавших участие в исследовании, представлены в Приложении А.

В качестве основы констатирующего эксперимента была использована методика Р.И. Лалаевой [32], а также описанные В.К.Воробьевой, Е.В. Жулиной, И.В. Медведской диагностические критерии оценки текстов с позиции основных характеристик связной речи [23].

В ходе первого этапа обследования связной речи дошкольников были рассмотрены: особенности составления рассказа с опорой на наглядность в виде серии сюжетных картин, особенности пересказа дошкольников с опорой на сюжетную картину и особенности самостоятельного рассказа дошкольников на основе просмотренного.

Для обследования навыков составления рассказа по серии сюжетных картин детям было предложено следующее задание:

Процедура и инструкция. Перед ребенком располагается серия из 5 сюжетных картин (иллюстрации к рассказу в картинках В. Сутеева «Находка» в беспорядке).

Инструкция: «Внимательно посмотри на картинки, а затем разложи их в правильном порядке». В случае ошибки, предлагаем ему сделать это еще раз. В случае неуспешного выполнения оказываем организующую помощь. Далее ребенку дается инструкция: «Внимательно посмотри на картинки и составь рассказ, который будет называться...(Находка)

Для обследования навыков пересказа детям был предложен адаптированный текст рассказа Л.Н. Толстого «Пожарные собаки» и иллюстрация к тексту.

Процедура и инструкция. Вначале ребенку дается инструкция: «Сейчас я прочитаю тебе рассказ и покажу картинку к этому рассказу. А ты внимательно послушай рассказ и будь готов пересказывать».

Затем прочитывается текст. После прочтения дается инструкция:

«А теперь перескажи. Рассказ называется...» (Пожарные собаки)

Третье задание представляет собой исследование самостоятельного рассказа.

Процедура и инструкция. Ребенку дается следующая инструкция: «Перескажи мультфильм «Крошка Енот» (мультфильм ранее был показан ребенку).

Полученные в результате обследования детей тексты были проанализированы с точки зрения их семантической организации. Исходя из методики Р.И. Лалаевой [32], тексты респондентов были разделены по четырем уровням: высокий, средний, уровень ниже среднего и низкий.

В рассказах, относящихся к высокому уровню, текст полностью соответствует изображаемой ситуации. Все смысловые звенья сохранены и воспроизводящиеся в правильной последовательности. В рассказе присутствует смысловая целостность, отражены причинно-следственные, а также временные связи между событиями. Допустимы несущественные пропуски деталей.

В текстах, соответствующих среднему уровню, повествование в целом соответствует ситуации, в нем отмечаются главные смысловые звенья, но наблюдаются пропуски некоторых деталей ситуации. Сохранена сюжетная последовательность, но смысловая целостность несколько нарушена.

В рассказах, соответствующих уровню ниже среднего, повествование в большей степени соответствует ситуации, при этом отдельные смысловые

звенья могут быть пропущены или искажены, может нарушаться последовательность некоторых событий.

В рассказах, выполненных на низком уровне, повествование лишь частично соответствует описанной ситуации. Причинно-следственные и временные связи нарушены; отмечается искажение смысла, нарушена взаимосвязь между фрагментами текста. Смысловая целостность в рассказе отсутствует.

Уровни выполнения заданий предлагается оценивать в баллах: высокий уровень выполнения оценивается в 4 балла, средний – в 3, уровень ниже среднего и низкий – в 2 и 1 балл соответственно.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В ходе обследования связных текстов девятнадцати дошкольников были получены результаты, представленные в гистограммах (см. Рисунки 1 - 3).

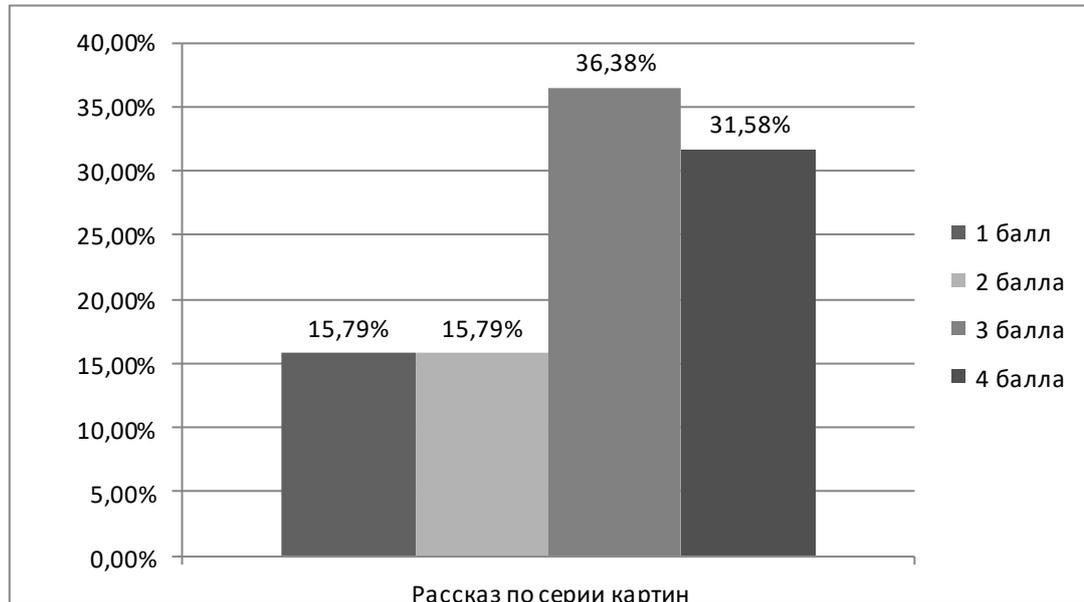


Рисунок 1 – Составление рассказа по серии картин

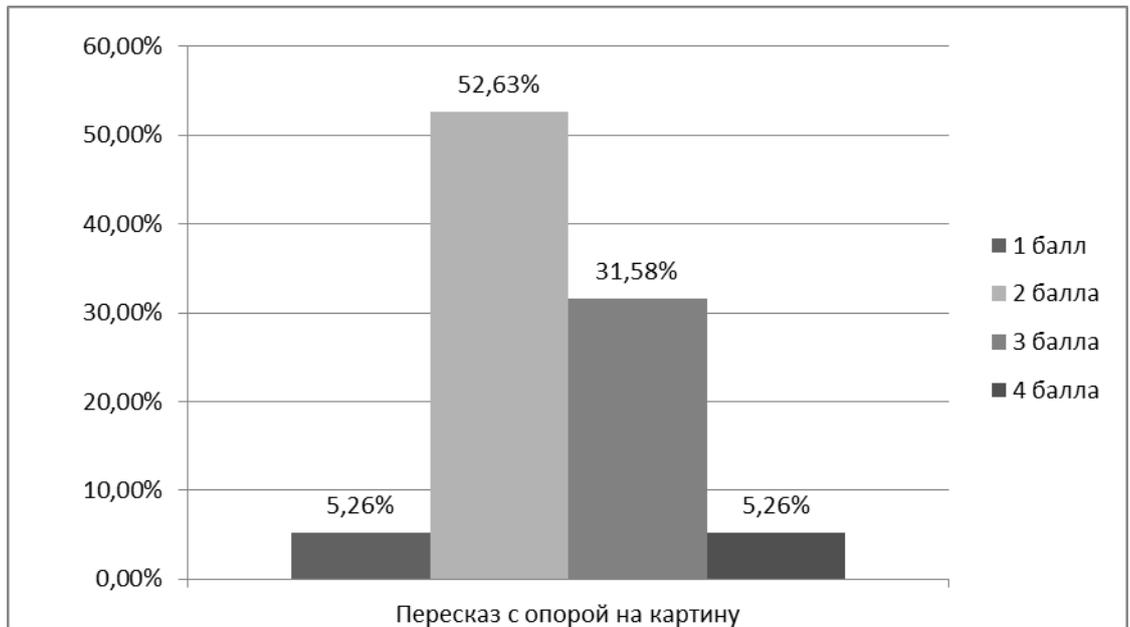


Рисунок 2 – Пересказ текста с опорой на картину

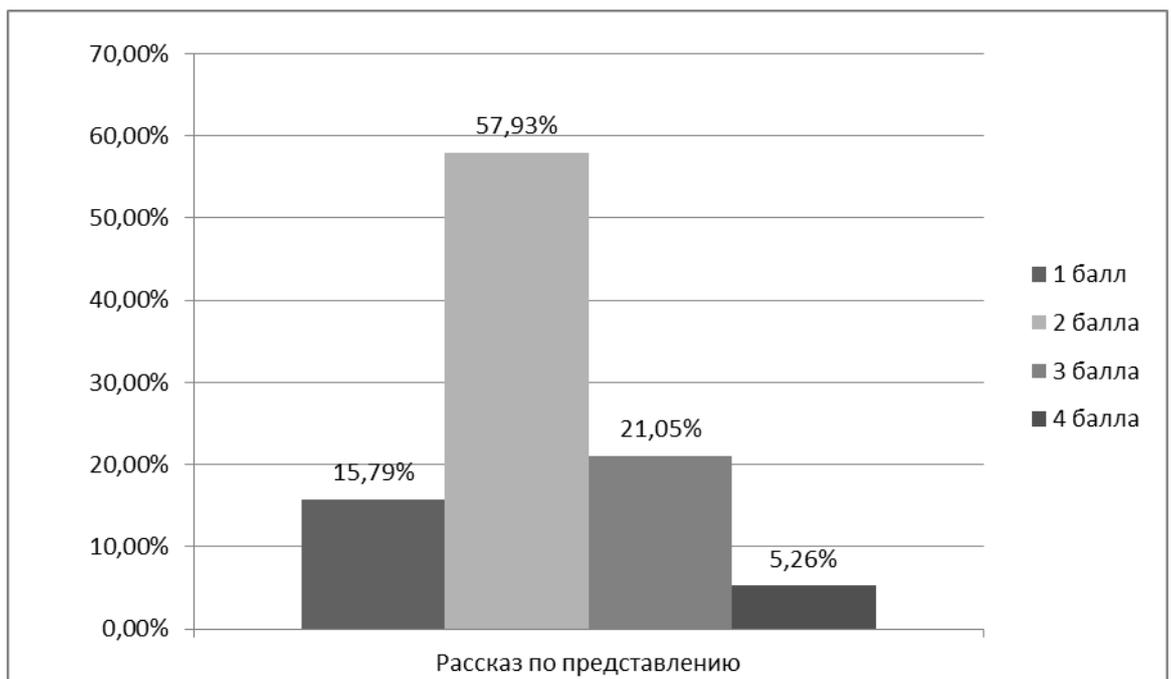


Рисунок 3 – Рассказ по представлению на основе просмотренного мультфильма

Анализ текстов из первого задания, показал что задания подобного типа не вызывают у детей значительных сложностей: высокий уровень демонстрируют примерно треть обследованных дошкольников (31,58%), немногим больше продемонстрировали средний уровень (36,78%), третья

часть обследуемых показала уровень ниже среднего (15,79%) и низкий (15,79%).

Второе задание выявило большие трудности у дошкольников: более половины рассмотренных текстов были отнесены к уровню ниже среднего (52,63%), примерно третья часть ответов соответствовала среднему уровню, по 5,26 % пришлось на высокий уровень и уровень ниже среднего.

Самым сложным заданием для дошкольников стало задание, предполагающее связный рассказ по сюжету просмотренного мультфильма. Подавляющее большинство испытуемых продемонстрировало тексты ниже среднего уровня (57,9%), только пятая часть детей показала средний уровень (21,05%), несколько детей справились с заданием на уровне ниже среднего (15,79), и лишь один ребенок продемонстрировал высокий уровень с точки зрения семантической оценки.

На основании полученных в результате эксперимента данных, можно сделать вывод, что использование картинного материала помогает более продуктивной речевой деятельности детей, способствует пониманию замысла произведения. Используя серию изображений, ребенку легче выстроить последовательность сюжета и правильно спланировать связное высказывание. Пересказ текста с опорой на одну картину вызывает у дошкольников с ОНР существенные затруднения. В рассказах детей в большинстве случаев отмечаются искажения или пропуски фрагментов сюжета, нарушена последовательность событий. Но наибольшие трудности у детей вызывает составление рассказов по представлению на основе просмотренных мультфильмов. Более половины детей составили тексты, лишь воспроизводя отдельные фрагменты ситуации, не смогли создать логичный целостный рассказ.

Далее в исследовании мы подробнее рассматриваем тексты, полученные в результате обследования связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня.

Вслед за З.Я. Тураевой, текст мы будем рассматривать как некое упорядоченное множество предложений, объединенных различными типами лексической, логической, грамматической связи, способное передавать определенным образом организованную и направленную информацию [57]. К основным признакам текста относятся: тематическое и композиционное единство его частей, смысловая цельность, наличие грамматической связи его частей, относительная законченность.

Связная речь дошкольников была проанализирована исходя из таких ее характеристик, как логичность, последовательность, связность, лексико-грамматическое оформление и степень самостоятельности.

Логичность предполагает непротиворечивость мысли, верное отражение фактов действительности и их отношений. Применительно к детским текстам можно говорить не столько о формальной логике, сколько об использовании логики житейской.

Такая характеристика текста как последовательность непосредственно связано с тематическим единством, содержание которого при использовании языковых средств расчленяется на элементы, связанные линейной структурой. Иными словами, это композиция текста.

Непременным качеством текста, проявляющимся в целесообразно построенном тексте, является связность. Связность и цельность определяются как глобальная связь компонентов текста на содержательном уровне и через понятийную последовательность в изложении [6]. Связность текста обеспечивается правильным подбором слов и построением фраз, последовательностью изложения мысли.

Следующим критерием является лексико-грамматическое оформление текста. Как отмечал Л.С. Выготский, ребенок задолго до школы практически овладевает грамматикой родного языка, при этом, не осознавая собственных умений [8]. Эти умения переходят с бессознательного уровня на уровень произвольный и сознательный. Однако так происходит при типичном речевом развитии ребенка. У дошкольников сообщим недоразвитием речи III

уровня формирования лексико-грамматической стороны речи часто нарушено, что выражается в разнообразных ошибках.

В качестве еще одного критерия развития связной речи мы рассмотрели степень самостоятельности выполнения заданий дошкольниками.

Степень владения дошкольниками названными качествами была связной речи оценено по четырехбалльной шкале, где 4 балла соответствуют высокому уровню выполнения задания, 3 балла – среднему, 2 балла – недостаточному и 1 балл низкому уровню владения данными качествами связной речи. Критерии оценки представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Критерии оценки качественных характеристик текста

Критерий	Характеристика	Баллы
Логичность	Содержание текста передано полностью. Ребенок понимает тему рассказа. Все основные смысловые звенья воспроизведены. Ребенок может выделить основную мысль текста.	4 балла
	Содержание текста передано полностью, но присутствуют единичные смысловые несоответствия.	3 балла
	Пересказ неполный. Тема рассказа понята, но пересказ краткий. Смысловые звенья незначительно сокращены	2 балл

	Пересказ неполный, присутствуют значительные сокращения/изменение смысла, отмечается посторонняя информация, противоречивый смысл в предложении. Ребенок не видит основную мысль текста.	1 балл
Последовательность	Самостоятельный пересказ основных частей текста в воспроизведен правильной последовательности, в соответствии со структурой.	4 балла
	Ребенок может выделить начало, середину и конец текста. Незначительные сдвиги структурных частей.	3 балла
	Изменена последовательность некоторых частей. Перечислены небольшие эпизоды или действия.	2 балла
	Нарушена структура текста. Не определяется ни одна часть текста. Пропуски частей текста.	1 балл
Связность	Связность изложения соблюдена. Все основные смысловые звенья присутствуют. Сохранена связь между словами, предложениями и частями	4 балла

	текста.	
	Отмечены некоторые нарушения связного воспроизведения.	3 балла
	Связность изложения нарушена значительно. Межфразовая связь строится на повторе одного и того же слова.	2 балла
	Множественные нарушения связности при воспроизведении текста. Отмечается нарушение синтаксической связи предложений, аграмматизм.	1 балл
Степень самостоятельности	Полностью самостоятельный пересказ/рассказ	4 балла
	Потребовалась небольшая помощь (наводящие вопросы или дополнительное чтение текста).	3 балла
	Организующая помощь в виде дополнительных вопросов.	2 балла
	Организующая помощь в виде повторного прочтения и дополнительных вопросов.	1 балл
Лексико-грамматическое оформление	Логические и грамматические ошибки отсутствуют. Используются разные способы связи предложений (местоимения,	4 балла

	наречия, союзы и др.)	
	В повествовании заметно одинаковое построение высказываний, поиск слов, но грамматика не нарушена.	3 балла
	Отмечаются аграмматизмы, частые повторы, неверное использование слов.	балла
	Отмечаются множественные аграмматизмы внутри словосочетаний и предложений.	1 балл

Анализируя количественные показатели соотношения различных характеристик исследованных текстов, можно выделить те стороны, которые нарушены у дошкольников с ОНР III уровня в большей степени, а какие находятся на достаточном уровне. Это позволит более точно и целенаправленно разработать систему методических рекомендации для формирования и развития навыков связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР.

В таблице представлены сравнительные данные об уровне выполненных заданий (в балльной оценке) во всех трех видах заданий: (составление рассказа по серии картин, пересказ с опорой на картину и рассказ на основе просмотра мультфильма) по каждой из качественных характеристик связной речи. См. Таблицу 2.

Таблица 2 – Сравнительные данные по видам заданий

Вид задания	Рассказ по серии картин	Пересказ по картине	Рассказ на основе просмотра мультфильма
Уровень выполнения	Характеристика: логичность		

4 балла	36,84%	5,26%	
3 балла	26,32%	26,32%	21,05%
2 балла	26,32%	68,42%	68,42%
1 балл	10,53%		10,53%
Характеристика: последовательность			
4 балла	52,64%	5,26%	
3 балла	31,58%	31,38%	36,84%
2 балла	15,79 %	68,42%	57,89%
1 балл			5,26%
Характеристика: связность			
4 балла	52,63%	5,26%	5,26%
3 балла	15,79%	42,11%	21,05%
2 балла	26,32%	47,37%	63,16%
1 балл	5,26%	5,26%	10,53%
Характеристика: уровень самостоятельности			
4 балла	57,89%	31,58%	21,05%
3 балла	21,05%	21,05%	26,32%
2 балла	21,05%	47,37%	47,37%
1 балл			5,26%
Характеристика: лексико-грамматическое оформление			
4 балла	36,84%		
3 балла	36,84%	47,37%	21,05%
2 балла	21,05%	47,37%	68,42%
1 балл	5,26%	5,26%	10,53%

Рассматривая тексты обследуемых детей с точки зрения их логичности можно отметить, что на высоком уровне задание по составлению рассказа по серии сюжетных картин выполняет третья часть респондентов. Это объясняется тем, что к подготовительной группе дети имеют достаточный опыт в выполнении подобных заданий, а использование наглядных опор (серии картин) оказывает им существенную помощь. Тем не менее, больше половины детей при выполнении данного задания показали средний и недостаточный уровень (по 26,32 % на каждый уровень), а также были дети (10,5%), которые продемонстрировали низкий уровень. Это говорит о том, что аналогичные задания (рассказы по серии картин) не достаточно освоены

данной категорией детей и стоит продолжать включать их в коррекционно-развивающие занятия.

В качестве примера рассказа по картинкам, выполненного на высоком уровне, приведем рассказ Саши Ч.: «По лесу шли мальчик и девочки. Они взяли с собой щенка и свою машину, в которой лежал мишка. Мальчик нес сачок, а одна девочка несла корзинку. Они случайно выронили своего мишку. А настоящий медведь подобрал мишку и понес к себе. И медвежата стали с ним играть».

Задания по пересказу и составлению рассказа по представлению, исходя из критерия логичности, подавляющее большинство детей (по 68,42 % в обоих заданиях) выполняют на низком уровне, средний уровень демонстрируют 26,32 % детей в задании по пересказу и 21,05 % при составлении рассказа. Таким образом, задания на формирование данного качества связной речи у дошкольников необходимо формировать и развивать на специальных занятиях.

Примером задания, выполненного на недостаточном уровне является рассказ Данила С.: «Один раз загорелся дом. Пожарники приехали. Мама выбежала и сказала пожарным, что осталась двухлетняя девочка. Пожарные послали Боба. Он побежал в пожар, он взял девочку за платье и побежал нести ее. Когда он принес ее, мама от радости заплакала и потом пожарники, что это боб, что кто-то там остался и пожарники Боба отпустили. Через пять минут Боб пришел, в зубах что-то было, и потом пожарники посмотрели, все расхохотались. Там была большая кукла».

Далее рассмотрим тексты детей, исходя их критерия последовательности. Более половины испытуемых продемонстрировали высокие результаты при выполнении задания на составление рассказа по серии картин (52,64%). Достаточное количество дошкольников продемонстрировали средний уровень (31,58%) и 15, 79 были в этом задании недостаточно успешны.

В следующих двух заданиях на составление пересказа и рассказа, с точки зрения критерия последовательности, также как и в критерии логичности, подавляющее число детей справились с заданиями на недостаточном уровне (68,42% в пересказе и 57,89% в рассказе). Третья часть детей выполняет данные задания на среднем уровне (31,38% и 36,84% соответственно). При составлении рассказа высокий уровень данного критерия не продемонстрировал не один ребенок.

Таким образом, мы видим, что задания, которые не подразумевают использование наглядности, несмотря на использование подобных упражнений на занятиях в дошкольном учреждении, все еще вызывают у старших дошкольников существенные трудности.

В качестве примера текста с недостаточным уровнем связности, в котором отмечаются попуски смысловых звеньев, приведем ответ Рустама Г.: «Однажды в доме случился пожар. Вызвали пожарных. Пожарным мама сказала, что там оставили дочку ... [пауза]. И пожарные позвали собаку, и она пошла в дом, и через пять минут дочка оказалась жива. Потом пожарные открыли дверь, и она принесла большую куклу. И все посмеялись».

Следующая характеристика, свойственная связной речи, непосредственно связность. С точки зрения связности, как и предполагалось, первое задание не вызвало у детей затруднений, на высоком уровне с ним справились более половины воспитанников с ОНР, однако 26, 23% детей, несмотря на использование наглядных опор показали недостаточный уровень выполнения задания. В исследовании пересказа примерно у одинакового количества детей отмечается средний и недостаточный уровень (42,11% и 47,33% соответственно), высокий и низкий уровень выполнения показали по 5,26 %). В задании на составление рассказа большинство респондентов оказались на недостаточном уровне (63, 16 %).

Примером такого рассказа по представлению на основе просмотренного мультфильма «Крошка Енот» служит рассказ Фроси Л.: «Мама Крошка Енот своего сына хотела [послала] на ручей за травой. И он

испугался, кто сидит в ручью. И он побежал к обезьяне. Обезьяна сказала: «Палку возьми». И он пошел с палкой на пруд. Дальше он размахивал и тень тоже повторяла. И енот побежал к своей маме. А мама сказала : «А где эта трава?» А енот сказал, что там кто-то сидит в ручью. И он его боялся. А мама сказала: «Не бери палку никакие, а просто улыбайся». Потом он пошел, просто улыбнулся и не боялся больше ручья и набрал травы. И он к маме пошел».

Из этого следует, что навыки создания связных текстов находится в зоне ближайшего развития старших дошкольников и следует продолжать их развивать при помощи специальных заданий и упражнений.

Далее выполнение заданий было оценено с точки зрения уровня самостоятельности. Стоит отметить, что поэтому критерию с первым заданием дети справились достаточно хорошо: более половины составили рассказ по серии картин самостоятельно, по 21 % детей на среднем и недостаточном уровне. Низкий уровень дети не демонстрировали. Это еще раз подтверждает тот факт, что наличие наглядных опор существенно облегчает детям процесс составления рассказа и пересказа и им не требуется дополнительная организующая помощь.

В заданиях на составление пересказа и рассказа по представлению у дошкольников появляются некоторые затруднения: высокий уровень самостоятельности демонстрируют 31,38% во втором задании и 21,05% в третьем задании. Около половины воспитанников (47,37% в обоих заданиях) демонстрируют выполнение задания на недостаточном уровне, могут пересказать текст только после дополнительных и наводящих вопросов.

Однако данный критерий оказался у дошкольников наиболее сформированным. В первом и втором задании не отмечено ответов, соответствующих низкому уровню, в третьем задании на низком уровне ответили лишь 5,26%.

В точки зрения лексико-грамматического оформления уровень выполнения наиболее ярко коррелирует с уровнем сложности задания.

Первое задание дети равное число детей выполняют на высоком и среднем уровне (по 36,84%), не допуская существенных недочетов и аграмматизмов, попуская лишь однотипное построение высказываний. Это объясняется тем, что каждой картине из серии в рассказах детей, как правило, соответствует одно простое распространенное предложение. В составлении таких предложений дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня уже не испытывают трудностей. В более сложных заданиях по составлению пересказа у дошкольников обнаруживаются затруднения. Около половины детей справляются с заданием на среднем уровне (47, 37%) и столько же на недостаточном, высокий уровень не отмечен. При составлении рассказа по представлению подавляющее большинство заданий (68,42%) выполнено на недостаточном уровне. Это обусловлено тем, что представляя собственные рассказы, дети пытаются использовать сложные предложения с сочинительной и подчинительной связью, в которых допускают множественные ошибки. Кроме того, в ответах замечено семантические ошибки при употреблении некоторых понятий. Таким образом, можно отметить, что затруднения в лексико-грамматического оформления детских текстов касаются преимущественно их синтаксической организации, нежели нарушениями морфологического строя, который уже достаточно сформирован у дошкольников с ОНР III уровня.

Для примера нарушений лексико-грамматической стороны речи, соответствующего недостаточному уровню выполнения, приведем фрагмент рассказа Егора К., в котором отмечается большое количество повторов, поиски верного слова: «Мама его отправила в пруд, набрать вкусной, я забыл, как называется. Крошка енот... Мама сказал, что иди по тропинке и никуда не сворачивай. Он пошел. Шел он, шел. Бегал, бегал. И ударился о мартышку, но он не знал, что это мартышка. И сказал енот... И енот сказал: «Что ты, длиннохвостая! Я уже большой и иду на пруд». Мартышка засмеялась. А дальше... «Ты не боишься его?» «Кого?» «Кто сидит пруду!» «У, нет» «Тогда иди!». О, боже мой, я забыл, что сказала обезьяна! Так. Тогда... Я

забыл...там кто-то сидит в пруду. «Иди тогда и посмотри, заодно и нарвешь...»

В качестве еще одного примера текста, иллюстрирующего такие нарушения лексико-грамматического оформления, как нарочито одинаковое построение предложений, многочисленные повторы в межфразовой связи и словесного поиска, рассмотрим рассказ Паши Б.: «Мама енот отправила Крошку енота на речку за сухой травой. Потом он шел, шел и встретил обезьяну. Потом они поговорили, и енот пошел дальше. И потом енот пошел на речку и увидел себя, и увидел себя в речке себя. Потом он испугался и убежал к обезьянке. Потом обезьянка дала палку, и енот пошел дальше, и потом, и потом, и потом Крошка енот бил палкой по воде. А потом с обезьянкой пошли петь песенку по дороге». Данный пример также демонстрирует грубые нарушения таких категорий, как логичность и связность текста: смысловые звенья настолько сокращены, что не позволяют понять основную мысль текста.

Выводы по главе II

Таким образом, рассмотрев старших тексты дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, можно сделать следующие выводы:

– Дети 6-7 лет с ОНР III уровня испытывают существенные трудности в использовании связной монологической речи – пересказа, составлении рассказа по серии картин с выстраиванием их последовательности, рассказа по представлению.

– Полученные в исследовании результаты показывают, что у детей нарушены такие механизмы речепроизводства как, операции, осуществляющие смысловую организацию текста, а также лексико-грамматического оформления.

– Нарушение операций, осуществляющих смысловую организацию текста, выражено в несформированности навыков передачи смысловой программы создаваемого текста, устанавливать темпоральную последовательность событий, определять тему и основную мысль повествования, в результате нарушенными оказываются связность и цельность текста.

– Нарушения формирования лексико-грамматической стороны речи проявляются в трудностях лексико-синтаксического построения предложений, использования средств межфразовой связи, семантически верного подбора слов.

Вследствие недостаточной сформированности этих операций, нарушается связность и цельность речевого высказывания.

Таким образом, возникает необходимость осуществления специальной логопедической работы по формированию данных навыков.

2.3. Содержание логопедической работы по формированию навыков связной речи у старших дошкольников

В результате проведенного исследования было установлено, что большинство обследованных дошкольников с общим недоразвитием речи справляется с заданиями на уровне ниже среднего. Наибольшую трудность у детей 6-7 лет с ОНР, как и предполагалось, вызвало задание по составлению связного рассказа по представлению (на основе просмотренного мультипликационного фильма). Полученные в исследовании результаты показывают, что у детей нарушены такие механизмы речепроизводства как, операции, осуществляющие смысловую организацию текста, а также лексико-грамматического оформления.

Нарушение операций, осуществляющих смысловую организацию текста, выражено в несформированности навыков передачи смысловой программы создаваемого текста, устанавливать темпоральную последовательность событий, определять тему и основную мысль повествования, в результате нарушения оказываются связность и цельность текста. Таким образом, возникает необходимость осуществления специальной логопедической работы по формированию данных навыков.

С этой целью нами была разработана методика, направленная на формирование и развитие связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня, основанная на обучении детей пересказу и сочинению сказок с использованием карт В.Я. Проппа.

В основе разработанной методики развития смыслового программирования связной речи лежит понятие о структуре текста, основными признаками которого являются целостность и связность. Таким образом, под структурой текста мы будем понимать глобальный способ организации текста как некой целостной данности. Как отмечает З.Я. Тураева, при изучении структуры текста необходимо учитывать следующие аспекты:

материальные элементы структуры, отношения между ними и целостность объекта [57].

В лингвистической литературе представление о структуре текста связано с двумя моделями порождения текста – вертикальной и горизонтальной. Вертикальная модель подразумевает наличие исходной семантической модели (глубинной структуры), которая в тексте имеет конкретную реализацию (поверхностную структуру) [20].

Другая модель подразумевает горизонтальное развертывание текста, в основе которого лежат линейные зависимости. Применительно к горизонтальной организации текста можно говорить о таких его моделях как актуальное членение (тема-рематическом строении текста), анафорическое построение текста, использовании ключевых слов в качестве средств связи, всех видов повторов, построение текста как цепочки замен и другие. К этой же горизонтальной модели относится композиционно-смысловая организация сказки, смоделированная путем выделения функций (действий) персонажей сказки, предложенная В.Я. Проппом. В соответствии с этой теорией, композиция текста создается при помощи сказуемых, выражающих поступки действующих лиц [49].

Кроме того, при разработки методики мы опираемся на гипотезу И.А. Красноперовой об изоморфности (схождении по значению и функции) смысловых структур повествовательных текстов (нарративов) разных жанров и связи между типами этих структур с возможностью воспринимать, воспроизводить или производить такие тексты. Как утверждает автор, в памяти хранятся сценарные фреймы (прототипические модели), позволяющие воспроизводить сюжет произведения, при помощи активации его отдельных элементов [30]. Как отмечает И.А. Красноперова, данные модели довольно рано формируются в фило- и онтогенезе. По данным автора, языковое сознание человека включает в себя «коллективное бессознательное», которое встраивается в его мышление в период освоения языка (в детском возрасте).

Исследователь отмечает важность таких категорий текста как связность, которые создаются путем построения определенных границ текста, своеобразной текстовой рамки повествования, то есть наличия начала и конца в произведении. Продолжая мысль В.Я. Проппа, И.А. Красноперова отмечает, что говоря о структуре сказки, можно утверждать, что существует «типовая сказка» (наличие ограниченного числа функций), устойчивая структура, которая легко запоминается и легко воспроизводится. Автор предполагает, что использование данных структур может быть достаточно продуктивным в педагогике и дидактике [30].

Пояснительная записка

Проведенное исследование, а также анализ литературы и собственный педагогический опыт подтверждают, что у дошкольников значительно легче получается составление рассказов и пересказов при использовании каких-либо наглядных материалов, например, серии картин или мнемотаблиц.

О наглядности, как о важнейшем принципе успешного обучения еще в 16 веке говорил Я.А. Каменский, а И.Г. Песталоцци призывал использовать наглядность во всех сферах познания, считая ее средством, ведущим к развитию мышления. Принцип наглядности описывали в своих трудах немецкие выдающиеся немецкие педагоги Ф. Дистервег, В.А. Лай, П. Наторп. Большое значение наглядности придавал основоположник отечественной педагогики К.Д. Ушинский, который считал наглядное обучение первой формой работы педагога. В.А. Сухомлинский называл наглядность «тропинкой познания» и отмечал, что она помогает ребенку пройти от ярких образов к символическим, от изображений к пониманию связей и зависимостей.

Придерживаясь принципа наглядности мы разработали систему заданий, направленных на формирование у дошкольников таких качеств связной, речи как связность и цельность.

Методика разработана для старших дошкольников с ОНР III уровня, посещающих подготовительную группу компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Целью данной методики является формирование навыков связного рассказывания у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи (ОНР III уровня).

Методика использования карт В. Я. Проппа позволяет научить детей анализировать и самостоятельно выстраивать сюжетную линию повествования, стимулировать развитие связной речи, значительно расширить словарный запас ребенка, познакомить детей с жанром волшебной сказки

В.Я. Пропп, выдающийся отечественный ученый-фольклорист, в своем труде «Морфология волшебной сказки» провел масштабное межсюжетное сравнение жанра волшебных сказок, сравнивая сказки по их составным частям. В итоге многолетнего исследования В.Я. Пропп делает вывод о том, что сказка часто приписывает одни и те же действия разным персонажам. Таким образом, можно говорить о функциях действующих лиц, которые и представляют собой основные части сказки. Функция понимается как поступок действующего лица, определенный с точки зрения его значимости для хода действия. Основные тезисы исследования В.П. Проппа сводятся к трем постулатам:

1. Постоянными, устойчивыми элементами сказки служат функции действующих лиц, независимо от того, кем и как они выполняются.
2. Число функций, известных волшебной сказке, ограничено. В монографии В.Я. Пропп выделил и описал 31 функцию[49].
3. Последовательность функций всегда одинакова.

Впервые идею использования в работе с детьми карт, изготовленных на основе исследования В.Я. Проппа, предложил известный итальянский писатель Дж. Родари в книге «Грамматика фантазии». В работе со

школьниками Дж. Родари предложил использовать 20 возможных функций сказки [51].

В нашей методике работы с детьми с ОНР III уровня мы предлагаем использовать только 12 из известных функций, наиболее часто встречающихся в детских сказках и доступных для понимания дошкольников. Кроме того, с целью повышения доступности, мы изменили формулировку ряда функций:

- 1) кто-то из членов семьи уходит (уезжает);
- 2) запрет главному герою;
- 3) герой нарушает запрет;
- 4) один герой вредит другому;
- 5) встреча с дарителем;
- 6) получение волшебного предмета;
- 7) герою предлагается трудное задание;
- 8) герой переносится туда, где находится то, что он искал;
- 9) неприятности пропадают;
- 10) возвращение героя домой;
- 11) победа героя, получение подарка и праздник;
- 12) наказание плохого героя.

Каждой функции соответствует рисунок или схематическое изображение. Помимо 12 карт-функций мы предлагаем добавить еще 2 карты – Зачин (начало) и Конец, для того чтобы у детей формировались четкие представления о композиции произведения [30]. При возможном пропуске какой-то из карт, карты Начала и Конца сказки присутствуют всегда.

Методика работы с картами В.Я. Проппа представляет собой вариант работы с сочинением сказок по плану. Главным отличием будет то, что каждая функция вызывает ассоциации с разными сказками, напоминает о сюжетах известных ребенку сказок, и, что еще более важно, связана с личным опытом ребенка. Например, такая функция как «запрет главному

герою» напоминает о том, что обычно запрещают в семье – открывать дверь чужим людям или играть со спичками.

Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с ОНР III уровня с использованием карт В.Я. Проппа включает 3 этапа.

1. Подготовительный этап.
2. Ознакомительно-обучающий.
3. Обучающий.

На первом этапе необходимо познакомить детей с различными видами сказок, сюжетах, композиции, персонажами. Важная роль в подготовительном этапе принадлежит воспитателю: во время непосредственной образовательной деятельности, совместной и свободной деятельности детей нужно расширять знания детей о сказках, слушать, читать и смотреть мультфильмы по сказочным сюжетам, создавать с ними рисунки и поделки, собирать библиотеку сказок.

На втором этапе логопед знакомит дошкольников с карточками В.Я. Проппа. Дети запоминают зрительные образы и формулировки карточек, придумывают примеры из знакомых сказок для каждой карточки. Занятия ведутся в подгруппах 1 раз в неделю. Продолжительность занятия 30 минут. На начальных занятиях предлагается использовать 4-5 карточек с функциями, по мере овладения детьми методикой работы, количество карточек постепенно увеличивается до 12. Работа второго этапа строится с учетом календарно-тематического планирования. В рамках изучения лексической темы каждую неделю на проходит занятие по определенной сказке, соответствующей теме недели. Например, при изучении темы «Перелетные птицы» рассматривается сказка «Гуси-лебеди». На данном этапе дети учатся анализировать сказку, находить известные им функции, составлять план сказки с использованием карт В.Я. Проппа и пересказывать сказку по этому плану.

Лексическая тема	Волшебная сказка (народная или авторская)
Перелетные птицы	Гуси-лебеди
Зима	Морозко
Дикие животные	Маша и медведь
Домашние животные	Сестрица-Аленушка и братец-Иванушка
Новый год	Госпожа-Метелица (Братья Гримм)
Одежда	Чудесная рубашка
Комнатные растения	Аленький цветочек (Аксаков)
Рыбы (обитатели рек и озер)	По щучьему велению
Профессии	Волшебная дудочка
Инструменты	Летучий корабль

На третьем этапе дошкольники, успешно овладевшие навыками пересказа и хорошо знакомые с понятием композиции сказки, переходят к сочинению сказок при помощи карт В.Я. Проппа. Занятия данного этапа также проходят в подгруппах. Логопед предлагает каждому ребенку несколько карточек или дает возможность детям выбрать. Затем дети называют, какие функции им достались (карты Начала и Конца должны быть у каждого ребенка). После чего детям дается время обдумать будущую сказку. Далее дети по очереди рассказывают получившиеся сказки, при этом на начальном этапе логопед оказывает организующую помощь. В качестве варианта задания на данном этапе можно раздать детям разные карточки, и придумать общую сказку.

Далее рассмотрим работу на каждом из этапов подробнее.

Работа на I подготовительном этапе

Цель данного этапа - расширение представлений дошкольников о сказках.

Задачи данного этапа:

- развивать у детей интерес к сказкам;
- научить узнавать сюжеты разных сказок;

- дать представление детям о композиции сказки;
- расширять словарный запас детей

Современные дошкольники мало знакомы с художественной литературой, родители почти не читают им сказок, дети много смотрят телевизор, мультфильмы в интернете, играют в компьютерные игры. Как известно, усвоение языка ребенком формируется самостоятельно, по подражанию. Помощь взрослого состоит, прежде всего, в том, чтобы обеспечивать в повседневной жизни достаточное количество речевого материала, из которого ребенок будет получать нужную информацию, речевой эталон.

Как отмечает С.Н. Цейтлин, «Ребенок поставлен перед необходимостью добывать язык из речи, другого пути овладения языком просто не существует» [71]. Проблема состоит в том, что в современных условиях родителям часто не хватает времени, чтобы предоставлять детям необходимые для развития связной речи эталоны. В таких развитие связной речи находится на достаточно невысоком уровне даже у детей с нормой речевого развития. Если говорить о детях с общим недоразвитием речи, то данная ситуация еще более осложняет им процесс овладения связной речью.

Таким образом, говоря о работе на подготовительном этапе работы над связной речью дошкольников, необходимо провести разъяснительную работу с родителями, и акцентировать их внимание на необходимости предоставления детям достаточного количества примеров правильной связной речи из литературных произведений, детских рассказов и сказок.

Вторым моментом являются рекомендации логопеда для воспитателей, которые в своей работе также должны уделить больше внимания чтению с детьми художественной литературы, познакомить их с известными сказками, обсуждать поступки героев, обращаться к тематике сказок на занятиях по непосредственной образовательной деятельности. Задачей логопеда на данном этапе будет подобрать ряд сказок, которые в дальнейшем будут

подробно разбираться на основном этапе, познакомить детей с текстами сказок.

Как показывает наш опыт работы с детьми, дети с удовольствием воспринимают чтение сказок педагогом в условиях детского сада, потому что им не хватает такого опыта дома. А это значит, что у детей будет достаточно мотивации к занятиям с использованием сказок во время обучения в дошкольном учреждении.

Для работы по методике с картам В.Я. Проппа нужно познакомить детей с именно с волшебными сказками. Волшебная сказка – это особый жанр сказки, для которого характерна композиционная структура, общая для всех сказок данного жанра. В таких сказках всегда есть положительный герой, который преодолевает ряд испытаний, чтобы достичь какой-то цели. Перечень рекомендованных волшебных сказок представлен в Приложении Б.

Кроме того, на данном этапе нужно познакомить детей с понятием композиции, умением определять начало и конец сказки, научить детей угадывать сказку по персонажам, по цитатам из сказок.

Варианты игр-заданий для первого этапа (игры проводятся после знакомства с рядом сказок)

1. «Угадай сказку по картине»

В данной игре нужно приготовить картинки с изображением различных ситуаций из нескольких сказок. Детям предлагается посмотреть картинки и назвать к каким сказкам они относятся. Здесь можно использовать разные варианты игры: в первом случае педагог показывает картинку и все ребята отгадывают сказку; во втором варианте можно разделить детей на 2 команды, каждой раздать по несколько карточек с изображениями. Побеждает команда, которая угадала больше сказок.

2. Игра «Добрый – злой».

В этом задании педагог называет персонажа, а дети говорят, злой он или добрый.

3.Игра «Угадай героя».

Цель данной игры – научить детей узнавать персонажей сказок по описанию. Здесь возможно два варианта. Сначала педагог предлагает описание персонажа, а дети его отгадывают. Когда это у них успешно получается, можно предложить дошкольникам самим загадать персонажа, остальные дети должны отгадать. Угадавший правильный ответ ребенок загадывает следующего персонажа.

Например:

- Ребята, угадайте загадку: сказочный злодей, состоит из костей.

Кто это?

4.Игра «Угадай сказочный предмет»

Эта игра является вариантом предыдущей, только загадывать предлагается не персонажа, а волшебный предмет. Например:

- Домик в лесу, в котором живет злая старушка. Что это?

- Избушка на курьих ножках.

5.Игра «Волшебник»

После того, когда дети узнали много разных волшебных предметов, им предлагается пофантазировать и придумать волшебный предмет, наделив чудесными свойствами какую-то знакомую вещь.

Например:

- Ребята, давайте представим, что мы с вами волшебники, и можем наделять обычные предметы волшебными свойствами. Вот я придумала волшебный ключик, он подходит к любому замку и сможет открыть любую потайную дверь. А какой волшебный предмет можете придумать вы?

В продолжение этого задания можно предложить детям нарисовать свой волшебный предмет, а потом устроить выставку волшебных предметов в группе.

6. Игра «Задай вопрос»

Эта игра предполагает придумывание детьми вопросов по разным сказкам, а остальные дети должны ответить на вопрос и сказать, к какой это

было. Для начала педагог задает вопрос сам, дети отвечают на него, а затем придумывают вопросы сами.

Например:

- *На чём Емеля поехал к царю? И какая эта сказка?*

- *Емеля поехал на печи. Это было в сказке «По щучьему велению»*

7. Игра «Что общего в сказках?»

Для этого задания детям предлагается две сказки и нужно вспомнить, какие детали или персонажи были в одной и другой сказке.

Например:

- *Ребята, что общего вы можете найти в сказках «Гуси-лебеди» и «Сестрица-Аленушка и братец-Иванушка».*

- *В этих сказках главные герои были брат и сестра.*

8.Игра «Что лишнее?»

В этой игре детям нужно угадать лишнее слово из названных. Если детям вначале сложно выполнять это задание на слух, можно использовать карточки с изображениями персонажей или волшебных предметов.

Ход игры: детям предлагается ряд слов (или карточек), им нужно выбрать лишнюю и объяснить свой выбор.

Например, перед ребенком выкладываются карточки: царевна, снегурочка, баба Яга и печка. Дети говорят, что карточка с печкой лишняя, потому что она показывает волшебный предмет, а на остальных карточках герои – снегурочка, царевна и баба Яга.

Работа на II ознакомительно-обучающем этапе

II этап является в основном этапом в работе по методике с картами В.Я. Проппа.

Цель – формирование у дошкольников навыков пересказа при помощи карт В.Я Проппа.

Задачи:

–научить детей определять начало, середину и конец сказки;

–научить пересказывать сказку с опорой на план по картам В.Я.

Проппа;

–научить составлять план сказки при помощи карт В.П. Проппа;

–научить определять недостающее звено в плане из карт В.Я. Проппа.

На этом этапе логопед знакомит детей с карточками, обозначающими функции-действия персонажей. В нашей методике мы предлагаем использовать 14 карточек:

- 1) Начало сказки
- 2) кто-то из членов семьи уходит (уезжает);
- 3) запрет главному герою;
- 4) герой нарушает запрет;
- 5) один герой вредит другому;
- 6) встреча с дарителем;
- 7) получение волшебного предмета;
- 8) герою предлагается трудное задание;
- 9) герой переносится туда, где находится то, что он искал;
- 10) неприятности пропадают;
- 11) возвращение героя домой;
- 12) победа героя и праздник;
- 13) наказание плохого героя.
- 14) Конец сказки.

Карточки с изображением функций можно найти в сети интернет, а можно предложить детям придумать, что может быть нарисовано на каждой карточке и нарисовать их самостоятельно. Например, карточка со значением «запрет» может выглядеть как крест, перечеркнутый круг, замок, дорожный знак «стоп». Варианты с изображениями карт В. Я. Проппа представлены в Приложении В.

На данном этапе мы предлагаем использовать карты В.П. Проппа для обучения пересказу. Сначала необходимо с детьми прочесть сказку. Затем «разбиваем» ее на фрагменты, и каждый фрагмент обозначаем определенной

карточкой. На первых занятиях это делает педагог, по мере осваивания методики, дети смогут самостоятельно составлять план сказки, используя карты. После того, как план из карточек составлен, дети пробуют пересказать по нему сказку. Когда дошкольники освоят этот навык, можно разнообразить и усложнить задания.

Пример «разбора» сказки «Маша и медведь» по картам В.Я. Проппа:

Жили-были дедушка, бабушка и внучка Машенька. (начало)

Машенька с подружками собралась в лес за грибами. Дедушка с бабушкой наказали от подружек не отставать (запрет)

Машенька в лесу отстала от подружек и заблудилась (нарушение запрета).

В лесу она нашла избушку, в которой жил медведь. Медведь сказал Маше, что она будет у него жить и работать, иначе он ее съест (трудные испытания)

Маша обхитрила медведя, придумав отнести пирожки дедушке и бабушке (неприятности пропадают)

Медведь приносит Машу в корзине в деревню (возвращение героя домой)

Медведя прогоняют собаки (наказание плохого героя)

Маша встречает дедушку и бабушку (конец)

Варианты заданий на втором этапе:

1.Пересказ по готовому плану.

2.Добавление пропущенной карточки.

В данном задании предполагается составить план рассказа, используя карты, но одну карту положить изображением вниз. Ребенку нужно вспомнить, какое действие «спрятано», затем перевернуть карточку и по полному плану пересказать рассказ. Усложняя задание, можно убирать 2-3 карты, расположенных на расстоянии друг от друга.

3.Продолжи рассказ.

В этом задании перед ребенком выкладывается план из карточек, в котором последняя карта (не считая карты «Конец») перевернута. Ребенок

должен вспомнить, какой функции не хватает, перевернуть карту и пересказать рассказ по плану. По мере усложнения задания можно убирать 2-3 рядом лежащие карты. В качестве варианта этого задания можно убирать начальные карточки.

4. Найди ошибку.

В данном задании предполагается разложить карточки, нарушая последовательность повествования. Дети должны найти ошибку и положить карточки в нужной последовательности.

Занятия на данном этапе проводятся с учетом календарно-тематического плана. Таким образом, на каждую тему предлагается рассматривать по одной сказке. Пример конспекта занятия представлен в Приложении Г.

Работа на III обучающем этапе

Данный этап предполагает обучение дошкольников придумыванию сказок при помощи карт В.Я. Проппа. Для этого детям выдаются карточки с действиями, дети раскладывают их в определенном порядке и составляют по этому плану рассказ. Детям выдаются по 4 карточки-функции и карты Начала и Конца. Затем количество карт увеличивают. Сначала детям предлагается готовая последовательность карт, позже они могут сами располагать карты в произвольном порядке. Детям можно предлагать героев сказок или могут выбрать их сами. Используя карты в качестве наглядного плана можно выполнять разные задания и придумывать разные сказки.

Задания для третьего этапа

1. Задание «Старые знакомые»

Эта игра предполагает использовать знакомых героев в новых обстоятельствах. Например, *Маша пошла не в лес с подружками, а поехала на ярмарку за новым сарафаном. Родители наказали ей не останавливаться по дороге, но она не послушалась... и т.д.*

2. Задание «Все наоборот».

В этом задании можно поменять местами добрых и злых героев и придумать, что из этого получится. Например, царевна-лягушка была злой, а Кощей добрым, и что из этого получилось.

3. Задание «Чем дело кончилось»

В этой игре нужно придумать другой конец известной сказки. Например, бабушка сказке по Красную шапочку не пустила волка к себе в дом и он ее не проглотил.

4. Задание «Продолжение сказки».

Детям предлагается пофантазировать и придумать, что произошло с героями сказки дальше. Может их ждали новые испытания?

5. Задание «Что случилось?»

В этом задании детям дается начало сказки ее конец, а что было в середине нужно придумать. Например:

Однажды мальчик остался дома один. Мама перед уходом наказала не трогать старинную бабушкину шкатулку. Но мальчик не послушался.... Мама пришла, а дома все, как и было. А мальчик с тех пор всегда слушается маму.

Задания данного этапа также можно разнообразить используя карты с персонажами и волшебными предметами, которые ребенку выдаются или он их выбирает сам дополнительно к картам В.Я. Проппа. Примеры карт с персонажами представлены в Приложении Д.

Занятия по обучению детей пересказыванию и рассказыванию следует продолжать и дома. Для этого раз в неделю после занятия предлагается задание для закрепления. Например, можно предложить детям дома нарисовать свои варианты каких-то карт с действиями или придумать своих персонажей. Предложить детям рассказать придуманную ими сказку родителям. Это будет способствовать сохранению мотивации детей к занятиям, а значит положительно влиять на процесс обучения.

Разработанные рекомендации можно использовать на занятиях по развитию связной речи в условиях дошкольного образовательного учреждения, а также во время занятий с детьми дома.

Выводы по II главе

Исходя из полученных в результате экспериментального исследования данных о недостатках связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, были разработаны методические рекомендации по формированию навыков связной речи у детей 6-7 лет.

В основе методики лежит структурная концепция В.Я. Проппа, описывающая корпус текстов волшебных сказок как общую схему, состоящую из ряда последовательных функций (элементов сюжета). Опираясь на диссертационное исследование И.А. Красноперовой, где автор отмечает, что фольклорные произведения (в т.ч. сказки) являются социализирующими текстами, отобранными в филогенезе, а потому они легко воспринимаются, запоминаются и воспроизводятся.

При работе по развитию навыков связного переказывания и рассказывания предлагается использовать карты с изображением элементов сюжета (функций персонажей), всего используется 14 карт, адаптированных для понимания дошкольниками.

Разработанная методика включает три этапа работы: подготовительный, ознакомительно-обучающий (ключевой этап) и обучающий. Для каждого этапа составлены и описаны различные задания и игры. Заниматься с детьми по данной методике можно на подгрупповых занятиях в дошкольных учреждениях, кроме того, ее могут использовать родители для занятий с детьми в домашних условиях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив психологическую и логопедическую литературу по вопросам развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи, а также методическую литературу по теме формирования навыков связной речи у дошкольников, мы обратили внимание, что большинство авторов отмечает одни и те же черты, свойственные связной речи детей с ОНР.

Под связной речью мы понимаем единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки». У детей с общим недоразвитием речи в формировании связной речи отмечаются серьезные трудности, среди которых: нарушение логической организации, последовательности и цельности и связности высказывания, неспособность самостоятельно, без помощи педагога создать полноценный текст. Объяснением этому является дефицитарный процесс восприятия, программирования высказывания, а также его языковая реализация.

Проведенный констатирующий эксперимент, организованный на базе двух дошкольных организаций г. Красноярска, является подтверждением необходимости осуществления комплексной коррекционно-логопедической работы с целью формирования полноценной связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Коррекционно-развивающую деятельность по развитию связной речи детей 6-7 лет необходимо осуществлять, учитывая их психологические особенности и возможности, используя игровые и наглядные коррекционные технологии.

С этой целью нами была предложена методика развития связной речи дошкольников с применением модифицированных карт В.Я. Проппа, в основе которой лежит представление о линейной организации текста, а также использование наглядной опоры в виде символических изображений действий персонажей. Использование игровых упражнений, возможность

творческого создания карт самими детьми позволяет создать высокую мотивацию, являющуюся неременным условием для успешного овладения необходимыми речевыми навыками.

Разработанную методику мы предлагаем использовать как на групповых занятиях в подготовительной группе дошкольных образовательных учреждений, так и в индивидуальной работе с ребенком.

Апробация результатов нашего исследования осуществлялась во время выступления на научно-практической конференции и в двух публикациях в научно-педагогических сборниках.

Данную методику мы планируем использовать на занятиях по развитию речи у детей группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях МБДОУ № 301 г. Красноярск.

Библиография

1. Апухтин В. Б. Психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1977. 29 с.
2. Арсеньева М. В. Коррекция нарушений связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами детской художественной литературы. Автореф. дис. ... педагогич. наук. Санкт-Петербург, 2014. 24 с.
3. Арсеньева М. В. Основные направления развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи: (на материале детской художественной литературы) / М. В. Арсеньева, Л. Б. Баряева // Специальное образование. 2019. № 4 (56). С. 17-26.
4. Баринова Е.А. Лингвистические основы методики развития связной речи // Развитие речи учащихся: Уч. зап. ЛГПИ им. А.И.Герцена. Л., 1971. С. 128-156.
5. Бородич А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М., 1984. 256 с.
6. Валгина Н.С. Теория текста, Москва: Логос. 2003. 173 с.
7. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К.Воробьева. М.: АСТ: Астрель, 2006. 158 с.
8. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка, М: Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1956. 519 с.
9. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 139 с.
10. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. 471 с.
11. Гербова В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. М., 1984. 13 с.

12. Глухов В.П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. М., 1985. 150 с.
13. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. Автореф. канд. дис. М., 1987.
14. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология. 1994. № 4. С. 56-73.
15. Глухов В.П., Труханова Ю.А. Наши дети учатся сочинять сказки: наглядно дидактический материал по развитию воображения и речи детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи / В.П. Глухов, Ю.А. Труханова, М.: Аркти, 2005. 27 с.
16. Грибова О. Е. К проблеме изучения стратегий понимания содержания текста // Когнитивное и коммуникативное развитие школьников с дислексией: интегративный подход. Мат-лы V Межд. научнопракт. конф. Российской ассоциации дислексии 25–26 мая 2011 г. М. 2011. С. 99-06. 272 с.
17. Гриншпун Б.М., Селиверстов В.И. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология. 1988 № 3. С. 81-84.
18. Ерастов Н.П. Культура связной речи. Ярославль, 1982. 116 с.
19. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. М., 1985. 112 с.
20. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. М.: Лабиринт, 1998. 366 с.
21. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление недоразвития речи у детей. М.: Педагог, 2004. 96 с.
22. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2011. 288 с.
23. Жулина Е.В., Медведская И.В. К вопросу о диагностическом инструментарии оценки навыков связной речи у дошкольников // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-4. С. 53-57.

24. Жулина Е.В., Лебедева И.В. Коррекция нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами авторской сказки // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 111-115.
25. Жулина Е.В., Лебедева И.В. Логопедический потенциал русского фольклора в работе с детьми с задержкой речевого развития // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 2 (52). С. 151-155.
26. Каменская О.Л. Текст и коммуникация: Учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. М.: Высш. шк., 1990. 152 с.
27. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. М.: Гном, 2018. 48 с.
28. Корицкая Е.Г., Шимкович Т.А. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей. М., 2012. 145 с.
29. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. М., 1982. 128 с.
30. Красноперова И.А. Когнитивно-лингвистический анализ устойчивых нарративных структур. Автореф. диссертации на соиск. ученой степ. канд. филол. наук. Ижевск, 2004. 23 с.
31. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М., 1975. 140 с.
32. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М., 2004. 72 с.
33. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2009. 175 с.
34. Ланина Т. Н. Системно-динамический подход к изучению связного речевого высказывания у детей с недоразвитием речи: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2007. 18 с.

35. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1968. 367 с.
36. Леонтьев А.А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. М., 1974. 336 с.
37. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1997. 287 с.
38. Лосева Л.И. Как строится текст / Под ред. Г.Я. Солганика. М., 1980. 96 с.
39. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д.Хомской. Ростов-на-Дону, 1998. 320 с.
40. Лукин В.А. Художественный текст: основы лингвистической теории и элементы анализа. М.: Ось, 1999. 189 с.
41. Мариничева О.В., Елкина Н.В. Учим детей наблюдать и рассказывать. Ярославль, 1997. 191 с.
42. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Под ред. Л.П.Федоренко. М., 1984. 240 с.
43. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М., 1991. 204 с.
44. Мурзин, Л.Н., Штерн, А.С. Текст и его восприятие. Свердловск: Изд. Уральского ун-та., 1991. 171 с.
45. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с недоразвитием речи. СПб.: Детство-Пресс, 2003. 528 с.
46. Носкова Л.П. Методика развития речи дошкольников. Москва: ВЛАДОС, 2004. 344 с.
47. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. Учебно-методическое пособие / под общ. ред. Т. В. Волосовец. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. 256 с.
48. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи 6-го года жизни / Сост. Т.Б.Филичева и Г.В.Чиркина. М., 1989. 44 с.

49. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2001. – 144 с.
50. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А.Сохина. М., 1984.
51. Родари Дж. Грамматика фантазии. Москва: Самокат, 2017. 324 С.
52. Сахарный Л. В., Штерн А. С. Набор ключевых слов как тип текста // Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности: межвузовский сборник науч. тр. Пермь: ПГПУ. 1988. С. 34–51.
53. Синцова А.А. Занятия по развитию речи. Москва: Чистые пруды, 2006. 30 с.
54. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Под ред. Ф.А.Сохина. М., 1981. 144 с.
55. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. М.: Гном и Д, 2003. 112 с.
56. Тумина, Л. Е. Сочини сказку / Л. Е. Тумина. М.: Дрофа, 2006. 223 с.
57. Тураева. З.Я. Лингвистика текста. М.: URSS, 2009. 136 с.
58. Ушакова О. С. Ознакомление дошкольников с литературной и развитие речи. М.: ТЦ Сфера, 2012. 288 с.
59. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. 256 с.
60. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста. М., 1999. 314 с.
61. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. М., 1999. 80 с.
62. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. М.: Альфа, 1993. 103 с.

63. Халилова Л. Б., Заимцын Д. Р. Типология речезыковых нарушений у детей с недоразвитием речи (опыт психолингвистического исследования) // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 1. С. 276-282.
64. Характеристика связной речи детей 6-7 лет / Под ред. Т.А. Ладыженской. М., 1979. 82 с.
65. Чудинова Л.М. Приемы активизации речи у алаликов // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Левиной Р.Е. М.: Изд-во АНН РСФСР, 1961. С.112-130.
66. Шадрина Л.Г., Семенова Н.В. Развитие речи-рассуждения у детей 5-7 лет: Методические рекомендации. М.: Сфера, 2012. 64 с.
67. Шулекина Ю. А. Выявление и коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2008. 27 с.
68. Шулекина Ю. А. Психолингвистический анализ смыслового восприятия речевого высказывания (в условиях речевой патологии): монография. LAP Lambert Academic Publishing, GmbH&Co. KG, 2011. 218 с.
69. Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой. Для работы с детьми дошкольного возраста. М.: АСТ, 2000. 460 с.
70. Фатхулова Д.Р. Характеристика внутритекстовых связей // Вестник Челябинского государственного университета. 2007. №20. С. 148-153.
71. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2017. 240 с.
72. Яшина В.И, Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Академия, 2013. 448 с.
73. Pinker S. Language Learning and language development / S. Pinker. Harvard University Press; М.: Masses And London (England), 1996.
74. Sprague J. Why teaching works: the transformative power of pedagogical communication // J. Sprague. Connection Of Education, 1993. Thom. 42. С. 4.

75. Van der Lely HK. Domain-specific cognitive systems: insight from Grammatical-SLI // *Trends in Cognitive Sciences*, 2005. Vol. 9 (2). P. 53-60.
- Uromova S.E., Medvedeva E.Y., Dmitrieva E.E., Olkhina E.A., Zhulina E.V. The use of information and communication technologies in the practice of special education // *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2020. T. 129 LNNS. C. 233-238.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Анамнестические данные детей 6-7 лет, принимавших участие в исследовании

№	ФИО ребенка	Дата рождения	Логопедическое заключение	Заключение психолога
1	Егор О.	29.07.2013	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития соответствует возрастной норме
2	Егор К.	22.02.2013	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития соответствует возрастной норме
3	Данил С.	23.05.2013	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития соответствует возрастной норме
4	Саша Ч.	15.08.2013	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития соответствует возрастной норме
5	Рустам Г.	28.01.2013	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития соответствует возрастной норме
6	Ярослав И.	23.05.2013	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития приближен к возрастной норме
7	Павел Б.	29.06.2013	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития соответствует возрастной норме
8	Миша Д.	07.12.2012	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития приближен к возрастной норме
9	Юра М.	12.03.2013	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития соответствует возрастной норме
10	Слава Б.	19.08.2013	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития соответствует возрастной норме
11	Семен В.	09.12.2012	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития соответствует возрастной норме
12	Ульяна Л.	13.03.2013	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития соответствует возрастной норме
13	Ваня К.	07.11.2012	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития соответствует возрастной норме
14	Максим П.	31.07.2013.	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития соответствует возрастной норме
15	Андрей М.	22.08.2013	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития соответствует

				возрастной норме
16	Фрося Л.	19.08.2013	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития соответствует возрастной норме
17	Маша К.	15.11.2012	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития соответствует возрастной норме
18	Вика С.	18.08.2013	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития соответствует возрастной норме
19	Вероника З.	01.12.2012	ОНР III уровня, дизартрия;	Уровень познавательного развития соответствует возрастной норме

Перечень волшебных сказок для чтения взрослыми детям на подготовительном этапе работы:

Волшебная дудочка

Гуси – лебеди

Двенадцать месяцев

Двое из сумы

Золотой петушок

Летучий корабль

Маша и медведь

Морозко

Морской царь и Василиса Премудрая

Несмеяна-царевна

Петушок — Золотой гребешок и жерновцы

По щучьему веленью

Поди туда — не знаю куда, принеси то — не знаю что

Серебряное блюдечко и наливное яблочко

Сестрица Аленушка и братец Иванушка

Сивка-Бурка

Сказка об Иване — царевиче, Жар-птице и сером волке

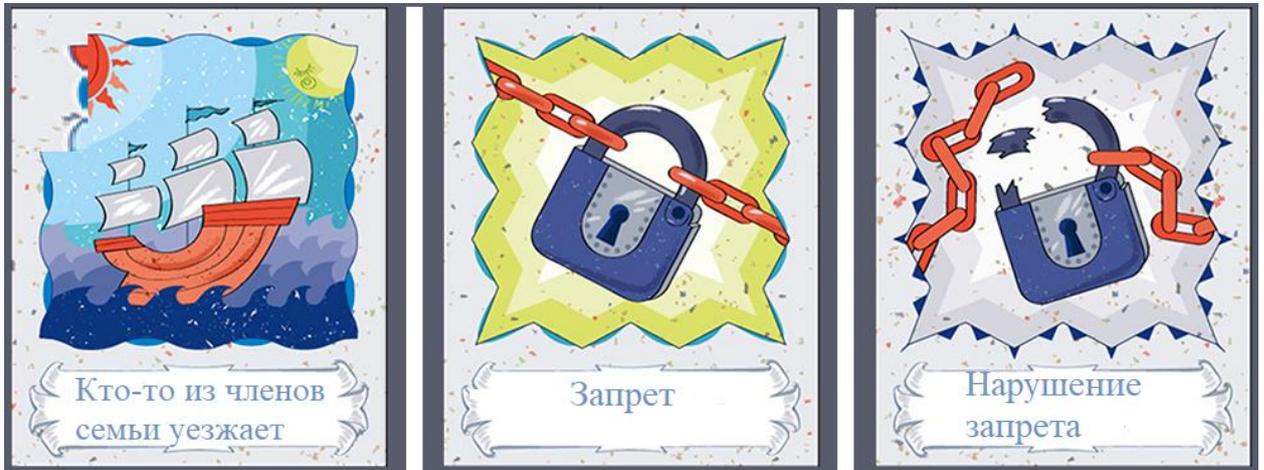
Хаврошечка

Царевна-лягушка

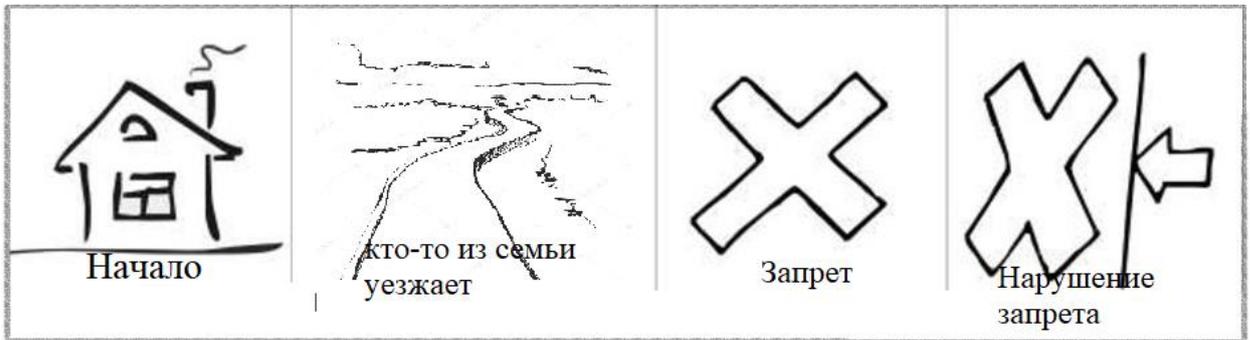
Чудесная рубашка

Варианты иллюстраций карт В.Я. Проппа

I.



II.



III.



Конспект подгруппового занятия в подготовительной группе с использованием карт В.Я. Проппа

Тема: «Дикие животные»

Цель: развитие навыков пересказа.

Оборудование: карты В.Я Проппа.

Ход занятия:

1 Зарядка для пальчиков. Поочередное соединение всех пальцев с большим, начиная с мизинца, на каждый ударный слог.

Заяц бегал по болоту,
*Он искал себе работу,
Да работы не нашел,
Сам заплакал и пошел.*

2. Задание «Вспомни сказку».

- Вспомните сказку, где героями были:

Медведь, лиса, волк, заяц, мышь, лягушка (Теремок).

Заяц, волк, медведь, лиса (Колобок).

3. Знакомство с темой занятия

- Послушайте загадку и отгадайте, о какой сказке мы сегодня будем говорить?

*Маша в коробе сидит,
Далеко она глядит.
Кто несет ее, ответь,
Быстрыми шагами?
А несет ее медведь
Вместе с пирогами.
Путь не близкий,
Дальний путь.
Хочет Миша отдохнуть.
Только Маша не дает
На пенек присесть*

*И румяный пирожок
По дороге съестъ
Провела его малышка,
Будет он умнее впредь.
Вот у нас какая книжка,
Это — ... Маша и Медведь.*

4. Чтение сказки

5. Составление плана сказки при помощи карт В.Я. Проппа. Перед детьми раскладываются все 14 карт. Логопед читает сказку повторно по предложениям. На каждое предложение дети выбирают соответствующую карточку и кладут последовательно на стол.

1. Жили-были дедушка, бабушка и внучка Машенька. (карта - Начало)

2. Машенька с подружками собралась в лес за грибами. Дедушка с бабушкой наказали от подружек не отставать (карта - Запрет).

3. Машенька в лесу отстала от подружек и заблудилась (карта - Нарушение запрета).

4. В лесу она нашла избушку, в которой жил медведь. Медведь сказал Маше, что она будет у него жить и работать, иначе он ее съест (карта - трудные испытания).

5. Маша обхитрила медведя, придумав отнести пирожки дедушке и бабушке (карта - неприятности пропадают).

6. Медведь приносит Машу в коробе в деревню (карта - возвращение героя домой).

7. Медведя прогоняют собаки (карта - наказание плохого героя).

8. Маша встречает дедушку и бабушку (карта - конец).

6. Пересказ сказки. Лишние карточки убираются, по получившемуся картинному плану дети по очереди воспроизводят сказку. После того, как 2-3 ребенка рассказали сказку, а остальные дети тоже достаточно ее запомнили, задание для остальных можно немного усложнить, перевернув одну карточку

из последовательности рубашкой вниз, тем самым спрятав один из элементов сюжета. Для следующего ребенка нужно перевернуть другую карточку.

7. Динамическая пауза. Подвижная игра «У медведя во бору».

8. Итог занятия.

- О чем была сказка, которую мы читали сегодня? Чему нас учит история про Машу?

Карты предметов (возможные дополнения к картам В.Я. Проппа).

