

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

Холодкова Алина Евгеньевна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
5 – 6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия и
тифлопедагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой, канд. пед. наук, доцент
Беляева О. Л.

« ____ » _____ 2022 г. _____

Руководитель:

канд. пед. наук, доцент Мамаева А.В.

« ____ » _____ 2022 г. _____

Обучающийся Холодкова А.Е.

« ____ » _____ 2022 г. _____

Дата защиты « ____ » _____ 2022 г.

Оценка _____

Красноярск 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования связной монологической речи у детей 5 – 6 лет с общим недоразвитием речи III уровня	6
1.1 Развитие связной монологической речи в онтогенезе	6
1.2 Особенности овладения монологической речью у детей с общим недоразвитием речи III уровня	15
1.3 Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и формирования связной монологической речи	20
Глава 2. Констатирующий эксперимент по изучению особенностей связной монологической речи у детей 5 – 6 лет с общим недоразвитием речи III уровня	31
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента	30
2.2. Анализ и результаты констатирующего эксперимента	35
2.3 Методические рекомендации по развитию связной монологической речи у детей 5 – 6 лет с общим недоразвитием речи III уровня	51
Заключение	57
Список использованных источников	62
Приложение А	67
Приложение Б	68
Приложение В	69
Приложение Г	70
Приложение Д	71
Приложение Ж	74
Приложение И	76
Приложение К	78
Приложение Л	80
Приложение М	82
Приложение Н	84
Приложение П	86

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования определяется рядом объективных факторов. Во-первых, дошкольное детство – один из важнейших периодов в жизни человека. Его значимость обусловлена, прежде всего, тем, что в дошкольном возрасте закладываются базовые предпосылки дальнейшего интеллектуального, личностного и социального развития ребёнка. Все три названных направления развития ребёнка в дошкольном возрасте неразрывно связаны с овладением ребёнком речью.

К 5 – 6 – летнему возрасту речь ребёнка должна выполнять всё многообразие свойственных ей функций (номинативную, коммуникативную и т.д.), достигнуть достаточно высокого уровня связности. Однако не во всех случаях это становится возможным. При наличии нарушений в речевом развитии формирование монологической речи затрудняется.

На протяжении довольно продолжительного времени (более двух десятилетий) специалистами в области дошкольного образования и логопедии отмечается непрерывная тенденция к увеличению численности детей с нарушениями в речевом развитии в целом и общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня, в частности. Это привело к активизации деятельности специалистов в направлении поиска и разработки наиболее эффективных направлений исследования и коррекции речевых нарушений у дошкольников. На сегодняшний день структура первичного дефекта при ОНР III уровня хорошо изучена, существует множество методических рекомендаций по преодолению затруднений, возникающих у дошкольников с ОНР III уровня в овладении родной речью. Тем не менее, в практической работе с детьми, имеющими нарушения в речевом развитии, педагоги дошкольных образовательных организаций по-прежнему испытывают существенные затруднения. Наиболее сложным оказывается решение задачи по формированию связной монологической речи.

Результативность дошкольного образования на сегодняшний день

оценивается с позиции достижения тех показателей, которые задаются Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). Достижение этих показателей является обязательным для всех воспитанников, в связи с чем в работе с детьми, развитие которых по каким-либо причинам отклоняется от возрастной нормы, педагогам приходится изыскивать такие методы и приёмы, которые позволяли бы преодолевать объективно существующие препятствия и достигать заданных ФГОС ДО результатов. Основная сложность здесь заключается в том, что даже при наличии в детском саду логопедического сопровождения воспитанников с нарушениями в речевом развитии достижение стандартизованных показателей развития связной монологической речи требует системного подхода, предполагающего интенсивную совместную работу воспитателей с узкими специалистами. Более того, основная нагрузка в данном случае ложится именно на воспитателя, который призван решать задачу речевого развития воспитанников непрерывно в контексте повседневной непосредственной образовательной деятельности и режимных моментов.

С учётом последнего обстоятельства можно говорить о наличии противоречия между логопедической специализацией вопроса развития связной монологической речи дошкольников с ОНР III уровня и фактической решаемостью этой задачи в поле образовательной деятельности, осуществляемой воспитателями. Наличие такого противоречия определяет актуальность темы настоящего исследования и его проблематику, которая концентрируется вокруг поиска оптимальных способов и приёмов развития связной монологической речи дошкольников 5 – 6 лет с ОНР III уровня, пригодных для систематической работы с детьми.

Цель выполнения настоящей выпускной квалификационной работы заключается в выявлении особенностей и сформированности связной монологической речи дошкольников 5 – 6 лет с общим недоразвитием речи III уровня и подборе комплекса игр и упражнений на их основании.

В качестве объекта исследования выступает связная монологическая речь у детей с общим недоразвитием речи.

Предметом исследования являются особенности сформированности связной монологической речи детей 5 – 6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1) Выявить современное состояние проблемы формирования связной монологической речи у детей 5 – 6 лет с ОНР III уровня в психолого-педагогической и логопедической литературе;

2) Выявить особенности лексико-грамматического оформления, смысловой целостности и самостоятельности высказывания, а также умения осуществлять пересказ текста, составлять рассказ по серии сюжетных картинок, составлять повествовательный рассказ на основе личного опыта и описательный рассказ с опорой на наглядное изображение объекта/ситуации у детей 5 – 6 лет с ОНР III уровня;

3) Подобрать дифференцированный комплекс игр и упражнений для развития связной монологической речи у детей 5 – 6 лет с ОНР III уровня.

В процессе работы применялись следующие методы:

– общетеоретические методы исследования (анализ, синтез, обобщение, систематизация);

– эмпирические методы исследования (констатирующий эксперимент, тестирование).

Структура выпускной квалификационной работы определяется поставленными задачами и состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5 – 6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1 Развитие связной монологической речи в онтогенезе

В психолого-педагогической литературе монологическая речь определяется как последовательное, логичное, связное, сравнительно продолжительное высказывание одного лица, обращённое к аудитории с целью передачи какой-либо информации и не требующее реагирования слушателей на это высказывание [1].

Из данного определения можно выделить свойства монологической речи: логичность, последовательность, связность, нацеленность на информирование, односторонняя речевая активность, информативность. Монологическая речь так же наделяется свойством ограниченности невербальных средств коммуникации [32].

Психологическая природа и сущность монологической речи подробно изучены такими исследователями, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Л.П. Якубинский.

Л.С. Выготским монологическая речь определяется как сложноструктурированное психическое явление, тесно связанное с мыслительной деятельностью человека. Речь неотделима от мышления, и в этой связи она является одновременно и процессом и результатом деятельности, содержание которой всегда целенаправленно и определяется предметным мотивом. Процесс речемышлительной деятельности осуществляется поэтапно: первый этап – ориентировка (определение предметного мотива), далее осуществляется планирование монологического высказывания (определение содержания), затем происходит реализация замысла (собственно монолог во внешнем плане), и заключительный этап – контроль речевого высказывания (определение того, насколько высказывание соответствует цели и плану) [6].

С.Л. Рубинштейн особое внимание уделяет содержательной стороне монолога, указывая на то, что его речевое оформление должно обладать признаками адекватности и доступности. Иначе говоря, в содержании монолога должны проявляться все существенные характеристики и связи того предмета, о котором идёт речь, сам контекст монологического высказывания должен понятно отражать его предметное содержание [31]. Ещё один момент, на котором заострял внимание учёный при раскрытии психологической природы и сущности монологической речи – это выполняемая монологом функция осмысливания, которая реализуется посредством проверки и осознания произнесённой вслух мысли [31]. Наличие этой функции указывает на неразрывную связь речи с мышлением.

В трудах Л.П. Якубинского монологическая речь описывается через признаки, отличающие её от диалогической речи. Основными признаками монологической речи, в представлении учёного, являются заданность высказывания (чёткая определённость предмета), предварительное осмысление (выстраивание содержания сначала во внутреннем плане) и односторонний характер (монолог не предполагает ответных реплик со стороны слушателя) [50].

В лингвистических исследованиях монологическая речь представляется в виде речевого отрезка, отличающегося значительным объёмом, образованным несколькими высказываниями, объединяемых общим смыслом и содержанием [3].

Е.А. Земская отмечает, что монологическая речь обладает всеми свойствами устной речи, которые в монологе образуют внешне противоречивые сочетания, а именно: контактность сочетается с необязательностью получения обратной связи, регулярность – с отсутствием запроса извне (в диалоге такой запрос имеется всегда), фрагментарность – с развёрнутостью, инновационность – с клишированностью, высокая скорость протекания высказывания – с возможным отсутствием связи самого высказывания с обратной связью [13].

На единый смысл монологической речи указывал в своих работах А.А. Леонтьев, говоря о том, что развёрнутому высказыванию всегда предшествует этап предварительного планирования, на котором будущее сообщение программируется как единое целое [19]. При отсутствии программирования смысловая целостность нарушается, и монолог превращается в набор отдельных высказываний. Помимо программированности, монологическая речь, в представлении А.А. Леонтьева, характеризуется таким признаком, как развёрнутость. Степень развёрнутости монологического высказывания может быть разной, но во всех случаях она выше, чем развёрнутость высказываний в диалоге. Ещё один специфический признак монологической речи – это её большая, в сравнении с диалогической речью, произвольность.

Рассматривая монолог как разновидность речевого высказывания, выстраиваемого на основе какой-либо мысли (интенции), Л.С. Выготский отмечал, что появлению мысли предшествует конкретный мотив, а сама мысль находит своё выражение в словах. Связь между мыслью и словом, согласно учению Л.С. Выготского о речемыслительной деятельности, двусторонняя [19].

Внутренний план речи, который в терминологии Л.С. Выготского именуется семантическим или психологическим является тем звеном, которое соединяет замысел и результат. Семантическим планом определяется выбор грамматических конструкций [19].

Представленную Л.С. Выготским структуру речевого процесса А.А. Леонтьев расширил за счёт более детального структурирования внутренней речи. В результате процесс движения от речи к слову стал выглядеть так, как показано на рисунке 1.



Рисунок 1 – Процесс движения от мысли к слову по А.А. Леонтьеву

В представлении А.Р. Лурии, процесс появления речевого высказывания выглядит практически так же, как у Л.С. Выготского и А.А. Леонтьева, с той лишь разницей, что мысль он обозначает словом «замысел», а внутреннее программирование – словосочетанием «семантическая запись». Особое внимание А.Р. Лурия уделял операциям отбора лексико-грамматических средств и контроля, от которых, по мнению учёного, в наибольшей степени зависит содержательность речевого высказывания, его развёрнутость и соответствие монологического высказывания во внешнем плане замыслу [25].

Вопросу речевого программирования уделяла внимание в своих работах Т.В. Ахутина. По её мнению, процесс речевого программирования может быть представлен в виде трёхуровневой структуры, в которой для каждого уровня предусмотрены свои операции выбора элементов сообщения. Для уровня семантического программирования – операции выбора единиц смысла, для уровня грамматического конструирования – операции выбора лексических единиц, для уровня моторной кинетической организации высказывания – операции выбора звуков.

Т.В. Ахутиной отмечается, что такая последовательность

программирования свойственна не только развёрнутому монологическому высказыванию, но и отдельным предложениям, входящим в его состав.

Мысль Л.С. Выготского о неразрывной взаимосвязи мышления и речи нашла своё подробное изложение в работах авторов Т.А. Барменковой [2] и С.Г. Щербак [47], посвящённых анализу монологической речи как средства коммуникации. В трудах названных исследователей показано, что планирование и реализация разных видов монологических высказываний (пересказа, описательного рассказа и т.д.) зависит от качественных характеристик мыслительной деятельности, а именно: чем активнее мышление, чем выше уровень его гибкости, тем проще планировать развёрнутое монологическое высказывание и реализовывать его во внешнем плане; при шаблонном, стереотипном мышлении процесс построения монологических высказываний всех видов и их использования в различных коммуникативных ситуациях затрудняется.

Таким образом, монологическая речь – это последовательное, логически выстроенное, развёрнутое изложение информации об объектах, предметах, явлениях, событиях, которое осуществляется рассказчиком от своего лица. Основу связной монологической речи составляет фразовая речь, овладение, которой, в свою очередь, предполагает наличие довольно обширного словарного запаса и умение использовать грамматические средства языка. В качестве стимулов к появлению монологических высказываний выступают внутренние мотивы.

Формирование и развитие монологической речи в детском возрасте происходит поэтапно. Выявлению закономерностей этого процесса посвящены труды многих видных представителей отечественной психолого-педагогической науки: А.Н. Гвоздева, Н.С. Жуковой, М.И. Лисиной и др.

Ключевой тезис в исследованиях, посвящённых выявлению и описанию онтогенетических закономерностей речевого развития, заключается в следующем: на каждой ступени речевого развития формируются не только такие речевые умения и навыки, которые значимы для данного конкретного

периода, но и такие, которые играют роль в дальнейшем речевом развитии на последующих этапах [35]. Это положение справедливо и в отношении монологической речи, основы которой закладываются ещё на первом году жизни – на этапе непосредственного эмоционального общения ребёнка со взрослым, характеризующимся примитивным пониманием обращённой к ребёнку речи взрослого.

Первые осмысленные слова появляются в речи ребёнка к началу второго года жизни, а использование слов для обозначения предметов появляется во второй половине второго года жизни. Этот момент принято считать началом сознательного общения ребёнка со взрослыми, средством реализации которого становятся отдельные слова, выступающие в качестве эквивалентов предложений. К концу второго года жизни у ребёнка формируется способность выражать свои мысли при помощи слов довольно чётко и понятно, а речь ребёнка приобретает новое функциональное предназначение – быть средством познания окружающего мира [1].

Первые речевые пробы осуществляются ребёнком в формате диалога и становятся первоосновой формирования монологической речи. В этой связи многими исследователями отмечается исключительно высокая значимость раннего развития диалогической речи ребёнка. Особую актуальность целенаправленная работа по развитию детской речи приобретает в сензитивные (наиболее благоприятные) периоды дошкольного детства (Е.И. Тихеева [38], В.И. Ядэшко [49], А.Г. Тамбовцева [37] и др.).

Активное речевое сопровождение всех форм жизнедеятельности ребёнка начинается приблизительно с трёхлетнего возраста – с момента поступления ребёнка в дошкольную образовательную организацию. Обучающая роль взрослого в процессе речевого развития наиболее полно проявляется в сопутствующих поступлению ребёнка в детский сад режимных моментах и в непосредственной образовательной деятельности (на проводимых педагогами занятиях по разным направлениям).

В специальной литературе по теме исследования подчёркивается, что

первые фрагментарные образцы монологической речи можно наблюдать в речевом поведении ребёнка между двумя и тремя годами [8]. Это – фрагменты контекстной речи, появление и содержание которых зависит от коммуникативной ситуации и индивидуальных особенностей ребёнка [34].

В указанный период стремительно развивается понимание ребёнком речи (не только обращённой непосредственно к нему, но и просто слышимой им от окружающих), происходит быстрое накопление словарного запаса, собственная речь активизируется, появляется первичное умение планировать собственные речевые высказывания. Речь начинает выполнять не только коммуникативную и познавательную функции, но и планирующую. По мере совершенствования планирующей функции развивается способность к монологической, контекстной речи. Освоение разных типов связных высказываний происходит с опорой на наглядность, и при условии целенаправленной работы взрослого над речевым развитием ребёнка в речи последнего начинает появляться всё больше сложносочинённых и сложноподчинённых предложений.

Период дошкольного детства – это время расширения социальных контактов ребёнка, освоения им новых видов деятельности, на протяжении которого речь выступает в качестве основного средства общения ребёнка со взрослыми и сверстниками, а содержание детской речи прямо и непосредственно связано с конкретной ситуацией взаимодействия с другими. Появлению в речи дошкольника сообщений в форме рассказов-монологов способствует естественная потребность поделиться с другими информацией о том, что происходило за время их отсутствия (ребёнок рассказывает родителям о том, чем он занимался в детском саду, сверстникам – о том, как он провёл выходные и т.д.). Такие рассказы появляются на рубеже между четырьмя и пятью годами. Этот момент очень важно уловить и создать условия для стимулирования такой речевой активности ребёнка, поощрять его к рассказыванию о происходящих с ним событиях.

Помимо первых рассказов о происходивших с ним событиях, 4 – 5-

летний ребёнок вовлекается в речевую деятельность по пересказу коротких рассказов и сказок, которые читают ему взрослые, предпринимает первые попытки рассказать о предмете или игрушке с опорой на наглядность. Чаще всего пересказ оказывается недостаточно полным и точным. В нём может быть нарушена последовательность событий – ребёнок «перескакивает» с одних событий на другие, добавляет по ходу пересказа вспомнившиеся ему детали, относящиеся к тем событиям, о которых было сказано ранее. В описательных рассказах внимание может быть сосредоточено на не существенных деталях, в то время как существенные признаки предмета перечисляются кратко. Тем не менее, сам факт освоения ребёнком в этом возрасте разных видов рассказа свидетельствует о том, что процесс формирования монологической речи отличается высокой степенью интенсивности.

В дошкольном детстве, особенно с поступлением ребёнка в детский сад, начинает развиваться предметно-практическая деятельность ребёнка – расширяются границы такой деятельности, осваиваются новые способы её осуществления. Ребёнок начинает рассуждать о способах выполнения им различных практических действий, благодаря чему появляется потребность в формулировании собственного замысла [12].

Устранение тех недостатков, которые были свойственны монологической речи ребёнка в период между четырьмя и пятью годами, происходит в промежутке между пятью и шестью годами. На протяжении этого небольшого временного отрезка завершается процесс формирования фонематической стороны речи, освоения морфологического, грамматического и синтаксического строя родного языка. Ситуативная обусловленность детской речи существенно уменьшается [24].

Заметно преобразуется и произносительная сторона речи: ребёнок начинает свободно оперировать разными типами интонаций, адекватными речевой ситуации, контексту; расширяются возможности правильной темпо-ритмической организации речи, в зависимости от смысла повествования.

Важнейшей характеристикой речи ребёнка 5 – 6-летнего возраста

является способность к построению связного монологического высказывания на основе продуманного выбора подходящих лексико-грамматических средств с выраженной смысловой целостностью. Достижение смысловой целостности монологической речи становится возможным, благодаря появлению у ребёнка способности улавливать не только смысл отдельных составляющих воспринимаемых им речевых образцов, но и связи между предметами и явлениями. Что касается подбора подходящих лексико-грамматических конструкций, то здесь следует сказать о том, что конструирование собственных речевых высказываний осуществляется путём распространения простых предложений, их объединения в сложносочинённые и сложноподчинённые конструкции, что придаёт монологической речи большую содержательность, образность и выразительность. Использование простых предложений в монологической речи ребёнка встречается всё реже, из речи исчезают неполные предложения [15].

К переходу на ступень старшего дошкольного возраста ребёнок в полной мере овладевает основами пересказа и рассказа как основных видов монологической речи.

Пересказ представляет собой воспроизведение воспринятого на слух (а в дальнейшем, при овладении ребёнком навыка чтения – самостоятельно прочитанного) литературного образца. Для детей 5 – 6 лет наиболее доступным является пересказ художественного произведения, прослушивание которого сопровождается эмоционально-чувственными переживаниями, способствующими запоминанию образов персонажей и происходящих с ними событий.

Обучение детей пересказу осуществляется поэтапно – от простой передачи основных событийным моментов до близкого к тексту пересказа с элементами творчества.

Рассказ – более сложный вид монологической речи, что связано, прежде всего, с отсутствием речевого образца [22].

Таким образом, овладение навыками построения монологических

высказываний происходит поэтапно, по мере накопления и расширения словарного запаса, формирования словообразовательных навыков и навыка построения грамматических конструкций. При нормативном развитии монологическая речь к старшему дошкольному возрасту достигает довольно высокого уровня. Трудности в овладении связной монологической речью у дошкольников возникают при наличии нарушений в развитии.

1.2 Особенности овладения монологической речью у детей с общим недоразвитием речи III уровня

Рассмотрение вопроса об особенностях овладения монологической речью детьми с общим недоразвитием речи следует начать упоминания о том, что в настоящем исследовании речь идёт о детях 5 – 6 лет с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня. Соответственно, изложение содержания настоящего параграфа требует обращения к психолого-педагогическим особенностям таких дошкольников.

Термином «общее недоразвитие речи» обозначаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Детям с ОНР свойственны типичные проявления, свидетельствующие о системном характере нарушения речевой деятельности, независимо от того, какова природа речевого дефекта. Эти типичные проявления впервые были описаны Т.Б. Филичевой, отмечавшей, что главный признак ОНР – более позднее, в сравнении с возрастными нормами, начало речевой деятельности, а именно: первые слова появляются у детей к 3 – 4 годам [23]. К числу типичных черт речи детей с ОНР Т.Б. Филичевой отнесены недостаточная фонетическая оформленность и аграмматичность.

Одной из самых ярких особенностей проявления ОНР является отставание экспрессивной речи на фоне понимания детьми обращённой к ним

речи. Речь детей с ОНР малопонятна, и эта особенность осознаётся самими детьми (они довольно критичны к имеющемуся у них дефекту). Речевая активность детей с ОНР, которая изначально невысока, имеет тенденцию к снижению. Резкое падение речевой активности происходит в условиях отсутствия специально организованной логопедической работы [23].

Речевое недоразвитие влечёт за собой целый ряд негативных последствий в виде нарушений в развитии познавательных процессов (внимания, мышления, памяти), сенсорной и эмоционально-волевой сфер.

Ввиду отсутствия патологии центральной нервной системы (далее – ЦНС), у детей с ОНР III уровня остаются сохранными и моторные, и психические функции. В то же время этому типу недоразвития речи часто сопутствует наличие в анамнезе у ребёнка негрубых родовых травм, частые соматические заболевания на этапе раннего детства и неблагоприятная микросоциальная среда (коммуникативная депривация, непродуктивные стратегии воспитания и др.). Таким образом, речевое недоразвитие имеет обратимый характер, но для его устранения необходима, во-первых, специальная коррекционно-развивающая работа, а, во-вторых, нейтрализация имеющихся негативных средовых факторов [23].

Наблюдения Л.В. Ворошниной за детьми, не посещающими детский сад, показали, что коммуникативная функция речи у дошкольников с ОНР сохраняется, а в ряде случаев речь детей достаточно полно выполняет свою регулятивную функцию. При этом у детей с нарушениями речевого развития более выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения [5]. Такие особенности позволяют временно, на этапе дошкольного детства, компенсировать речевую недостаточность даже у тех детей, которые не посещают детский сад, но без своевременной коррекции речевого недоразвития при поступлении в школу при относительной сохранности коммуникативной и регулятивной функций речь не будет выполнять своей познавательной функции, что приведёт к нарушениям смыслового восприятия

текста, а, значит, к проблемам в овладении чтением и письмом.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [34]. Детям довольно сложно составлять развёрнутые фразы, они допускают ошибки в согласовании слов в предложении, в соединении частей сложного предложения между собой, в произнесении отдельных слов и лексико-грамматических конструкций. По мере того, как дети начинают замечать свои ошибки, речевая активность начинает снижаться, вследствие чего появляются проблемы социально-коммуникативного свойства, в том числе, трудности в социализации.

Г.М. Креницыной отмечается, что в плане интеллектуального развития у детей с ОНР сильнее всего страдает слухоречевая память, особенно, продуктивность запоминания [14]. Эту особенность следует учитывать при организации логопедической работы с детьми с ОНР и использовать средства компенсации недоразвития слухоречевой памяти – наглядность.

При имеющихся трудностях с запоминанием у детей с ОНР остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает некоторые специфические особенности мышления, а именно: отставание в развитии наглядно-образной сферы, мыслительных операций, нарушения самоорганизации. Несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выражения связана с тяжестью речевого дефекта [14]. Это также подтверждает необходимость использования в логопедической работе с такими детьми наглядности.

Согласно исследованиям Г.В. Чиркиной, процесс овладения речью у детей рассматриваемой категории дисгармоничен, и основная причина этого заключается в первичном недоразвитии базовых языковых способностей, что приводит к нарушению способности к функционально-лингвистическим обобщениям [44].

По мнению В.П. Глухова, дети, имеющие третий уровень речевого развития, начинают пользоваться уже развернутой фразовой речью, имея при этом, некоторые лексико-грамматические и фонетико-фонематические недостатки. В разных видах монологической речи (пересказ, рассказ, описание), можно отчетливо проследить выраженность этих недостатков.

Т.Д. Барменкова характеризует пересказ старших дошкольников с ОНР III уровня, наличием ошибок при передаче логического порядка событий, пропуском определенных звеньев, «потерей» действующих лиц.

Часто рассказ-описание сопровождается лишь определенным перечислением объектов и их частей. Отмечаются сложности описания какого-либо объекта по плану, который предложил логопед. Нередко дети заменяют рассказ описанием частей предмета или конкретных признаков, при этом нарушается связность высказывания, т.е. дети возвращаются к ранее сказанному и не заканчивают начатую ими мысль.

Чаще творческое повествование не сформировано, детям изучаемой категории оно дается с большим трудом. Выполнение творческого задания может подменяться пересказом знакомого текста. Наблюдаются серьезные затруднения в определении последовательности событий, в поиске замысла рассказа и его языковой реализации.

При условии, что взрослые оказывают словесную помощь (вопросы, подсказки, рассуждения), экспрессивная речь детей может служить средством общения. Т.Б. Филичева отмечает, что в устном речевом общении старшие дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня стараются избегать трудные для них слова и выражения. Если же использование тех или иных слов и грамматических категорий является необходимым, то пробелы в речевом развитии видны достаточно отчетливо. Обычно дети не сопровождают рассказом игровые ситуации и не обращаются с вопросами к взрослым, лишь в редких случаях дети могут быть инициаторами общения.

По мнению Т.А. Ткаченко, развернутые смысловые высказывания детей с ОНР III уровня отличаются своей фрагментарностью, отсутствием

определенной последовательности изложения, не выделяются причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц, а акцентируется внимание лишь на внешние, поверхностные впечатления. Наблюдается заметное отставание от нормально говорящих сверстников при воспроизведении текстов по образцу, при рассказывании текста по памяти.

В.П. Глухов говорит о том, что дети старшего дошкольного возраста с ОНР, в своей игровой деятельности и в учебном процессе, мало используют связную фразовую речь и испытывают значительные трудности при составлении синтаксических развернутых конструкций. При составлении самостоятельных монологических высказываний старшие дошкольники употребляют короткие фразы, затрудняются в выборе нужных лексем, ошибочно строят развернутые предложения, не употребляют связь между элементами сообщения, не соблюдают смысловую организацию высказываний.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня наблюдаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для разного вида высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерным является: смысловые пропуски, нарушенная последовательность и связность высказывания, низкий уровень развития используемой фразовой речи.

Основываясь на выделенных особенностях, мы можем отметить, что формирование монологической речи старших дошкольников с ОНР III уровня приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий.

1.3 Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и формирования связной монологической речи

Работа по формированию связной монологической речи начинается с выявления актуального состояния сформированности всех речевых компетенций, образующих связную монологическую речь. Оценка связной

монологической речи осуществляется с использованием комплексных стандартизованных методик. Наибольшее распространение получили комплексная программа выявления состояния связной речи В.К. Воробьевой [4], методика обследования связной речи детей В.П. Глухова [9-10], методика обследования связной речи детей Л.Н. Ефименковой [11].

В методике В.К. Воробьевой материал для исследования особенностей связной речи составили задания, сгруппированные в четыре серии.

Первая серия направлена на выявление репродуктивных возможностей речи детей и включает два задания:

- задание пересказать текст как можно подробнее;
- задание пересказать этот же текст, но кратко.

Вторая серия экспериментальных заданий направлена на выявление продуктивных речевых возможностей детей:

- умения самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам;
- умения реализовать найденную программу в цельное связное сообщение.

Третья серия направлена на выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания. Она включает в себя три вида заданий.

Четвертая серия заданий направлена на выяснение состояния ориентировочной деятельности, поскольку ориентировка в правилах генерации текста предваряет создание связного монологического высказывания. Задания этой серии позволяют выявить степень сформированности у детей с речевыми нарушениями представления о том, что такое рассказ, т.е. какой образец речи можно назвать рассказом, а какой – нельзя.

Результаты системного изучения связной речи дают возможность провести уровневый анализ состояния тех речевых навыков, которыми

необходимо овладеть в процессе обучения.

В.П. Глуховым для исследования связной речи детей предлагается серия заданий, которая включает составление предложений по отдельным ситуационным картинкам; составление предложения по нескольким картинкам, связанным тематически; пересказ текста; составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок; сочинение рассказа на основе личного опыта; составление рассказа-описания.

Заметим, что каждое из шести заданий позволяет оценить способность ребёнка к рассказыванию.

Применение диагностической методики Л.Н. Ефименковой предусматривает оценку следующих умений ребёнка:

- 1) Умение пересказывать:
 - а) ранее знакомый текст;
 - б) незнакомый текст.
- 2) Умение составлять рассказ:
 - а) по серии сюжетных картинок с предварительным расположением в последовательности рассказа;
 - б) по сюжетной картинке;
 - в) по представлению детей.

При обследовании связной речи вспомогательные вопросы задавать не следует, так как это исказит результаты обследования. Если ребенок не может справиться без наводящих вопросов, то это фиксируется в протоколе, и перечисляются вопросы, которые задавал педагог, и ответы детей.

Все рассказы и пересказы детей записываются так, как их передают дети, т. е. стенографируются. После обследования связной речи детей логопед составляет план работы с детьми по подгруппам.

Таким образом, каждая из рассмотренных выше авторских методик базируется на ключевых характеристиках связной речи и предполагает последовательное выполнение серии заданий с нарастающим уровнем сложности. Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют сделать

вывод об общем уровне развития связной речи, а также конкретизировать наиболее благополучные и наиболее неблагополучные аспекты её актуального состояния.

Формирование речевых умений и навыков у детей дошкольного возраста представляет собой целенаправленную работу по освоению детьми знаний о структурной организации текста и способах связи разных элементов этой структуры между собой [42].

Обучение ребёнка рассказыванию, по мнению многих исследователей, чьи труды стали классикой логопедической науки процесс сложный и достаточно продолжительный по времени (Е.И. Тихеевой, А.П. Усовой, О.С. Ушаковой и др.). Современными исследователями, осуществляющими поиск путей совершенствования методики развития связной монологической речи у детей дошкольного возраста, этот тезис подтверждается [18].

Обучение рассказыванию необходимо осуществлять непрерывно, то есть и на специально организованных занятиях по развитию речи, и в практике повседневного общения в различных ситуациях межличностного взаимодействия ребёнка со взрослыми и детей между собой [24].

Конкретизация задач обучения дошкольников рассказыванию находит своё отражение в образовательных программах дошкольного образования. Так, например, занятия по развитию речи с детьми младшего дошкольного возраста предполагают осуществление пропедевтической работы в форме игры, цель которой – описать предмет или игрушку по серии последовательных вопросов, задаваемых ребёнку педагогом [43].

Дети среднего дошкольного возраста, как говорилось в первом параграфе, начинают овладевать пересказом и рассказом, как основными видами монологической речи, поэтому содержание занятий по речевому развитию выстраивается именно на этих видах работы [38]. В ходе таких занятий дети обучаются формулировке высказываний описательного типа (для рассказывания о статических предметах и объектах окружающего мира), повествовательного типа (для рассказывания о динамических явлениях), а

также рассуждений (для рассказывания о предметах, явлениях и событиях в контексте существующих причинно-следственных связей) [17].

Сложность процесса обучения дошкольников рассказыванию обуславливает необходимость применения разных методов и приёмов обучения.

Одним из самых эффективных приёмов работы является приём совместного рассказывания. Суть этого приёма заключается в конструировании высказываний, формулирование которых начинает педагог, а завершает ребёнок. В зависимости от возраста детей, совместное рассказывание осуществляется в индивидуальной форме (с воспитанниками младших групп), в групповой (с воспитанниками средних и старших групп) и в коллективной (с детьми подготовительных групп). Возрастом детей определяется и степень сложности совместно составляемых фраз. Несмотря на различия в форме реализации деятельности по речевому развитию дошкольников с применением приёма совместного рассказывания и сложности ожидаемого результата, которые зависят от возраста детей, во всех случаях педагог выполняет планирующую и координирующую функции, задавая схему высказывания и способы связи его структурных компонентов [25].

Ещё один приём работы по развитию связной монологической речи – это анализ образца рассказа. Этот приём нужен, в первую очередь, для того, чтобы дети усвоили структуру рассказа, научились при составлении собственных рассказов соблюдать правила целостности и логической завершённости [47]. Анализ образца рассказа осваивается поэтапно. Вначале рассказ анализируется педагогом, который выделяет в рассказе начало, основную часть и заключительную, показывает, в какой последовательности они выстраиваются, и какими способами достигается связность между этими частями. Затем анализ образца рассказа осуществляется с участием самих детей. После этого переходят к составлению рассказов на основе проанализированного образца по подражанию. Когда дети научатся

составлять рассказы, подражая образцу, можно переходить к составлению самостоятельных рассказов с предъявлением образца в конце работы – для сравнения собственных результатов со своеобразным эталоном и оценки детьми своей деятельности [45].

Приём коллективного составления рассказа предназначен для начальных этапов работы по обучению дошкольников рассказыванию. Обычно первые 1 – 2 предложения составляются педагогом, после чего дети один за другим продолжают рассказ до тех пор, пока он каждый ребёнок не дополнит его своим предложением. Коллективное составление рассказов может осуществляться по заданной тематике или же может быть фантазийным. Обязательным условием эффективности использования этого приёма является логическая завершённость работы по составлению рассказа. Речь в данном случае идёт о том, что после того, как рассказ составлен, педагогу необходимо его повторить целиком для того, чтобы у детей сложилась целостная картина придуманного ими повествования. К повторению всего рассказа от начала и до конца можно привлекать и самих детей. Особую ценность представляет вариант дальнейшей работы с созданным детьми речевым материалом, предполагающий его творческую переработку: педагог обсуждает с детьми последовательность событий, фактически составляя план рассказа, предлагает выбрать наиболее интересные моменты и составить из них новый целостный связный рассказ [16].

Разновидность коллективного составления рассказа – приём группового (или командного) составления рассказа. В этом случае используется наглядность – серия сюжетных картинок, которая распределяется внутри группы, каждый ребёнок продумывает текст сообщения по своей картинке, а затем индивидуальные результаты работы объединяются в общий рассказ с добавлением необходимых связующих звеньев [30]. Если использование этого приёма планируется для составления рассказа на свободную тему, то вначале группа обсуждает тему, форму и план рассказа, а затем переходят к непосредственной формулировке лексико-грамматических конструкций.

Ещё одна разновидность коллективного составления рассказа – приём составления рассказа по частям, где каждый ребёнок формулирует 2–3 высказывания, в соответствии со своей частью плана рассказа, и затем эти части соединяются в целостный рассказ педагогом или ребёнком, хорошо владеющим навыком составления рассказов [18].

В системе работы по развитию у детей дошкольного возраста умения рассказывать особую роль играет наглядность. Наглядные средства вырабатывают логику мышления, способность к поиску наиболее точных выразительных средств. Одним из самых распространенных видов наглядности при обучении дошкольников рассказыванию является картина, которая выступает важным средством развития повествовательной речи [46].

Сюжетные картинки на занятии позволяют научиться видеть то, что изображено, додумывать состояние объекта, прогнозировать последствия событий [39].

При столкновении с проблемой развития монологической речи дошкольников на практике возник вопрос, как можно заинтересовать ребенка, побудить его к связному высказыванию. Дети не всегда с желанием составляют полные, распространенные предложения по тем картинкам, которые и так все видят. Резко сокращается число предложений в рассказе, а предложения носят характер перечисления. Готовые сюжетные картинки были разбиты на отдельные элементы. Так было создано наглядное пособие, названное «мобильной картинкой» [33].

Наличие мобильных элементов облегчает задачу обучения детей рассказу по картинке. Имея определенный набор образов, ребенок, может сам разместить элементы картинки, что поможет уже спланировать ход сюжета. Важно, чтобы работа по формированию навыков самостоятельного рассказывания строилась с учетом тематического принципа.

Помимо рассмотренных выше приёмов, используемых в практике работы по формированию и развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), существуют комплексные авторские

методики, предназначенные для такой работы. Широкую известность приобрели методики В.П. Глухова и Т.А. Ткаченко. Рассмотрим их подробнее.

Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием В.П. Глухова направлена на овладение детьми навыками связной речи [10]. Методика работы выстраивается поэтапно: подготовительная работа, обучение пересказу, обучение рассказыванию по картинкам, обучение рассказу-описанию, рассказывание с элементами творчества.

Методика предусматривает единую форму организации работы – логопедические занятия в малых группах. Оптимальная численность группы – 5–6 человек. Предлагая единую форму организации логопедических занятий, автор методики, в то же время, обращает внимание на необходимость осуществления работы по формированию связной речи детей на занятиях непосредственной образовательной деятельностью по таким направлениям, как изобразительное искусство и конструирование (плоскостное (аппликация) и объёмное). Конкретизируя данное положение, В.П. Глухов говорит о том, что в ходе рисования, изготовления аппликаций и объёмного конструирования педагогу необходимо определять для детей (а в дальнейшем – вместе с детьми) план предстоящей деятельности, проговаривая его поэтапно, предлагать детям сопровождать выполнение ими действий комментированием, а по завершении работы осуществлять подведение итогов в форме беседы, в ходе которой детей просят повторить, что они делали, в какой последовательности, какие получили промежуточные и итоговые результаты [10].

Методика формирования связной речи Т.А. Ткаченко основана на использовании вспомогательных средств, к числу которых она относит наглядность и модель плана высказывания [40]. Так же, как в методике В.П. Глухова, работа по развитию связной монологической речи по методике Т.А. Ткаченко осуществляется поэтапно. Последовательность этапов такова:

- 1) Пересказ рассказа, составленного по демонстрируемому действию;
- 2) Составление рассказа по демонстрируемому действию;

- 3) Пересказ рассказа с использованием фланелеграфа;
- 4) Пересказ рассказа с использованием сюжетных картинок;
- 5) Составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- 6) Пересказ рассказа с использованием одной сюжетной картины;
- 7) Составление рассказа с использованием одной сюжетной картины

Сравнительный анализ представленных методик позволяет сделать вывод о наличии между ними нескольких сходных черт. Во-первых, оба автора ориентируются на специальные принципы логопедического воздействия и общедидактические принципы. Во-вторых, в обеих методиках основу работы составляет обучение рассказыванию. В-третьих, обучение дошкольников с ОНР рассказыванию предлагается осуществлять поэтапно, начиная с простейших видов пересказа, продолжая составлением рассказов с опорой на наглядность в виде сюжетных картинок, и заканчивая составлением самостоятельных рассказов описательного плана. В-четвёртых, работа по обеим методикам осуществляется с использованием большого количества наглядности.

Различия в методиках В.П. Глухова и Т.А. Ткаченко состоят в следующем:

– у В.П. Глухова содержание подготовительной работы – это обогащение словаря, освоение грамматического строя речи, автоматизация построения предложений разной структуры и стимулирование речевой активности в ситуациях повседневных межличностных коммуникаций; у Т.А. Ткаченко подготовительная работа – это анализ содержания текста и наглядности, активизация познавательных процессов (восприятия, памяти, внимания и воображения);

– последовательность работы «от простого – к сложному» в методике В.П. Глухова прослеживается очень чётко и конкретно (постепенный переход от работы с опорой на наглядность и речевой образец к самостоятельной речи, виды монологической речи осваиваются один за другим), в то время как в методике Т.А. Ткаченко продвижение от простого к сложному осуществляется

путём предъявления заданий нарастающей степени сложности, что выражается в постепенном уменьшении количества используемой наглядности и сворачивании плана высказывания.

Подводя итог теоретическому анализу по исследуемой проблематике, мы приходим к следующим выводам:

Связная монологическая речь – это последовательное, логически выстроенное, развёрнутое изложение информации об объектах, предметах, явлениях, событиях, которое осуществляется рассказчиком от своего лица. Основу связной монологической речи составляет фразовая речь, овладение, которой, в свою очередь, предполагает наличие довольно обширного словарного запаса и умение использовать грамматические средства языка.

Понятие «общее недоразвитие речи» объединяет различные речевые нарушения – от тяжёлых форм, при которых нарушены все компоненты речи, до лёгких, незначительных нарушений в звукопроизношении и использовании лексико-грамматических средств языка. Особенность этиологии общего недоразвития речи III уровня заключается в том, что у ребёнка нет патологии центральной нервной системы (далее – ЦНС), следовательно, нарушения речи имеют обратимый характер.

Речь ребёнка с ОНР III уровня отличается бедностью словарного запаса, недостаточной экспрессивностью, наличием грамматических ошибок, снижением речевой активности. Дети с таким типом нарушения речевого развития испытывают сложности в программировании развёрнутого высказывания, что отчётливо проявляется в процессе пересказа и рассказывания в виде смысловых пропусков, нарушения последовательности изложения. У детей этой категории имеются сложности с составлением и простых, и развёрнутых фраз, из-за чего их монологическая речь утрачивает содержательность и связность.

Для обследования речи детей с ОНР III уровня принято использовать стандартизованные комплексные методики, как правило, включающие серии заданий на составление фраз разного уровня сложности, пересказ, составление

описательных рассказов по картинкам и рассказа от своего имени. Коррекционно-развивающая работа осуществляется поэтапно и предусматривает обязательное использование наглядности.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента является выявление особенностей и уровней сформированности связной монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня для дальнейшего подбора комплекса игр и упражнений для развития связной монологической речи.

Экспериментальное изучение особенностей связной монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня базируется на следующих теоретико-методологических положениях, сформулированных на основе анализа литературных источников по теме исследования:

1) Монологическая речь обладает следующими базовыми характеристиками: развернутость высказывания, литературная лексика, законченность, логическая завершенность, синтаксическая оформленность. Следовательно, для проведения констатирующего эксперимента следует использовать комплексный диагностический инструментарий, применение которого позволит получить полную картину актуального состояния развития монологической речи ребёнка во всех его аспектах.

2) Процесс формирования монологической речи у дошкольников с ОНР протекает в той же последовательности, что у детей, не имеющих речевых нарушений. Следовательно, эмпирические данные следует анализировать, сопоставляя с показателями возрастной нормы.

Констатирующий эксперимент проводился на базе двух дошкольных образовательных организаций в группе общеразвивающей направленности и группе компенсирующей направленности. Группа компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи формируется из

воспитанников, имеющих заключение территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ТПМПК) с соответствующими рекомендациями, по согласию родителей. Образовательная деятельность в этой группе осуществляется по адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования (далее – АООПДО) для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). В группе общеразвивающей направленности образовательная деятельность осуществляется на основе основной образовательной программы дошкольного образования учреждения, в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС).

Для проведения исследования было сформировано две выборки: экспериментальная группа – 10 воспитанников с ОНР III уровня; контрольная группа – 10 воспитанников с нормативным речевым развитием.

На основе наблюдений за детьми, бесед с педагогами, изучением психолого-педагогической документации, были получены следующие сведения о детях:

1) Экспериментальная группа: численность группы – 10 человек, из них 4 девочек и 6 мальчиков. 30 % детей в возрасте от 5 лет до 5 лет 6 месяцев включительно, 70 % детей – в возрасте от 5 лет 7 месяцев до 6 лет. У всех детей ОНР III уровня. У 90 % детей дизартрия, у 10 % - алалия. Среди воспитанников экспериментальной группы четверо (40 %) детей относятся к категории часто болеющих детей. Трое (30 %) воспитанников испытывают повышенную тревожность в ситуации проверки знаний, двоим (20%) тяжело дается процесс адаптации к новым условиям. У двоих воспитанников (20 %) в анамнезе имеется СДВГ, эти дети находятся под постоянным наблюдением психоневролога, получают соответствующее лечение по индивидуальным схемам. 100% детей обучаются по АООП первый год. У всех детей ОНР не осложнено выраженной задержкой познавательного и конституционального развития. 100 % детей осваивают АООП в полном объеме.

2) Контрольная группа: численность группы – 10 человек, из них 3

девочки и 7 мальчиков. 20 % детей в возрасте от 5 лет до 5 лет 6 месяцев включительно, 80 % детей – в возрасте от 5 лет 7 месяцев до 6 лет. Речевое и познавательное развитие у 100 % детей соответствует возрастной норме. У одного воспитанника (10 %) в анамнезе имеются нарушения осанки (сколиоз), для него разработана и реализуется программа занятий адаптивной физической культурой. 100 % детей осваивают основную общеобразовательную программу дошкольного образования в полном объёме.

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребёнком в первой половине дня.

При проведении констатирующего эксперимента, использовались общепринятые методы, но за основу была взята методика В.П. Глухова [9]. Для обработки и интерпретации результатов исследования использовались критерии оценки и уровни успешности выполнения диагностических заданий, предложенные Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной.

Констатирующий эксперимент включал четыре задания:

1. Пересказ текста: адаптированный вариант текста «Котёнок» Льва Николаевича Толстого, с сокращением объема текста и заменой сложных лексем (Приложение А)

Цель: выявить способность воспроизводить небольшой по объёму и простой по структуре знакомый литературный текст.

Инструкция: «Сейчас я прочту тебе небольшой рассказ, слушай внимательно, запоминай и приготовься его пересказывать».

Рассказ предъявляется не более двух раз.

2. Составление рассказа по серии сюжетных картинок (Приложение Б)

Цель: выявить способность составлять сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Инструкция: «Посмотри на эти картинки, разложи их по порядку и составь рассказ.

3. Сочинение рассказа на основе личного опыта на тему «Моя прогулка» по плану (Приложение В).

Цель: оценить уровень владения монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Предварительно проводится беседа по вопросам:

- Ты любишь гулять?
- Часто гуляешь?
- Где любишь гулять больше всего?
- Чем обычно занимаешься во время прогулки?

Инструкция: «Сейчас я задам тебе несколько вопросов, слушай внимательно, постарайся запомнить, а потом расскажи о своей прогулке».

Вопросы предъявляются не более двух раз.

4. Составление рассказа-описания игрушки по плану (Приложение Г).

Цель: выявить способность к составлению описательного рассказа с опорой на наглядное изображение объекта/ситуации.

Предварительно проводится беседа по вопросам:

- Ты часто играешь с игрушками?
- С какими игрушками ты любишь больше всего играть в детском саду?
- С какими игрушками ты любишь больше всего играть дома?
- Какая игрушка твоя самая любимая из всех? Почему ты любишь эту игрушку больше всех остальных?

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе игрушку и задам несколько вопросов. Слушай внимательно, постарайся запомнить, а потом расскажи об этой игрушке».

Вопросы предъявляются не более двух раз.

Оценка результатов производилась по следующим критериям:

- 1) Критерий смысловой целостности
- 2) Критерий лексико-грамматического оформления
- 3) Критерий самостоятельности выполнения

По каждому критерию выставляется от 0 до 5 баллов, подробная балльная оценка отражена в Приложении Д.

2.2. Анализ и результаты констатирующего эксперимента

Выполнение каждого задания оценивалось в баллах. По сумме набранных баллов осуществляется распределение по уровням сформированности диагностируемых компонентов связной речи: умения пересказывать, составлять рассказ по серии сюжетных картинок, составлять описательный рассказ об игрушке и тематический рассказ на основе личного опыта. Наибольшее количество баллов по каждому заданию равно 15. В соответствии с используемой в настоящем исследовании системой оценки результатов диагностики Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, в зависимости от количества набранных баллов, результат выполнения диагностических проб соотносится с одним из четырёх уровней успешности, выраженных в процентном выражении. Приняв максимальную оценку за задание в 15 баллов за 100%, можно высчитать процентное выражение успешности выполнения диагностической пробы. Уровневая градация успешности такова:

- выше среднего – 100% – 80%
- средний – 79,9% – 65%
- ниже среднего – 64,9% – 45%
- низкий – 44,9% и ниже.

На рисунке 2 представлено распределение участников исследования по уровням успешности выполнения задания на пересказ текста.

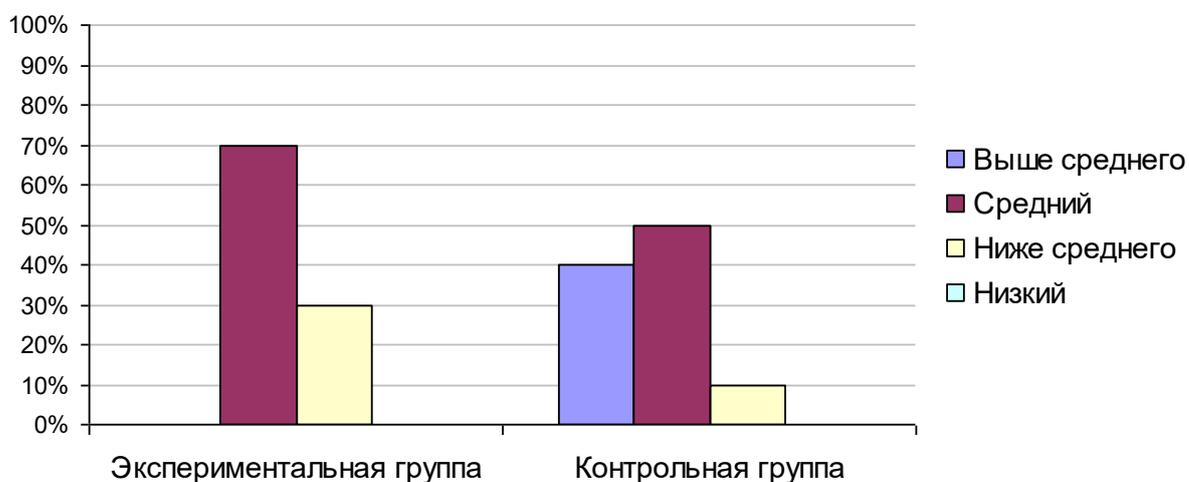


Рисунок 2 – Сравнительные данные об успешности выполнения задания на

пересказ текста (%)

Как видно из гистограммы на рисунке 2, в экспериментальной группе нет детей, которые сумели бы выполнить диагностическое задание на пересказ текста на уровне выше среднего, в то время как в контрольной группе таких детей 40 %.

На среднем уровне успешности в экспериментальной группе пересказ был выполнен 70 % детей, а в контрольной группе 50 %.

Уровень ниже среднего продемонстрировали 30 % воспитанников из экспериментальной группы и 10 % - из контрольной группы.

Рассмотрим подробнее результаты выполнения задания на пересказ в каждой из двух групп. Количественные данные представлены в таблицах 2 и 3 в Приложении Ж.

Из 7 детей экспериментальной группы со средним уровнем сформированности умения пересказывать текст 7 детей имеют сходные показатели по критериям оценки, а именно: самые высокие оценки получены ими по критерию самостоятельности. Эта категория детей самостоятельно приступала к пересказу, о повторном прочтении текста не просили, за помощью не обращались. Вероятно, это стало одной из причин того, что по критерию смысловой целостности этими детьми были получены средние оценки. Смысловые звенья воспроизводились ими с незначительными сокращениями, при этом связь между смысловыми звеньями часто не прослеживается, т.е. повествование представляет собой набор фраз, выстроенных в правильной последовательности, верных по содержанию, но недостаточно связанных между собой. Средние оценки были получены и по критерию лексико-грамматического оформления пересказываемого текста. В процессе пересказа допускались паузы в моменты подбора подходящих слов, имели место отдельные словесные замены (вместо имён произносятся «девочка» и «мальчик», вместо «собака» – «пёс»). Фразы, в большинстве случаев, стереотипные, преимущество отдавалось простым лексико-грамматическим конструкциям.

Характерные черты выполнения задания на пересказ детьми, у которых уровень ниже среднего, таковы: в отношении критерия смысловой целостности – пересказ даже после повторного прочтения неполный; двое детей значительно сократили рассказ, ограничившись кратким изложением последовательности событий; один ребёнок, вместо воспроизведения сути происходящих событий, сконцентрировался на несущественных деталях, добавляя их от себя («котёнок пушистый», «серый котёнок», «большие, злые собаки»). Говоря о лексико-грамматическом оформлении, можно отметить, что фразы при пересказе, преимущественно, короткие, стереотипные, временами появлялись затруднения в подборе слов, адекватные лексические замены (например, вместо «бросился к котёнку» говорят «побежал к котёнку»). По критерию самостоятельности оценки средние, при этом о повторном прочтении дети этой категории не просили, но потребовалась стимулирующая помощь в форме наводящих вопросов, помогающих восстановить последовательность происходящих событий.

Детей с низким уровнем умения пересказывать текст в экспериментальной группе не выявлено.

В контрольной группе у 4 детей, выполнивших задание на пересказ на уровне выше среднего, отмечается наличие смысловой целостности воспроизводимого текста: рассказ выстраивается в той логической последовательности, которая свойственна исходному тексту, суть каждой смысловой единицы передана верно, части рассказа связаны между собой по смыслу. По критерию лексико-грамматического оформления у этой категории детей так же высокие оценки: дети демонстрировали наличие обширного словарного запаса, хорошо сформированные навыки словообразования и словоупотребления, владение грамматическими нормами. По критерию самостоятельности у 2 детей высокий балл – они воспроизводили текст полностью после первого прочтения, без наводящих вопросов. Ещё 2 детям потребовалась небольшая стимулирующая помощь в виде повторного прочтения текста.

Из 5 детей со средним уровнем сформированности умения пересказывать текст 3 отличаются высокими оценками по критерию смысловой целостности (пересказ полный, последовательный, смысловые единицы связаны между собой), а у 2 по данному параметру средние оценки (имеется понимание смысловых единиц текста, но при изложении упускается связь между ними). По критерию лексико-грамматического оформления у всех детей оценки средние, так как в процессе пересказа наблюдались затруднения в подборе подходящих слов, допускались близкие по смыслу лексические замены («ребята» вместо «дети», «свалился» вместо «упал», «помчалась» вместо «побежала»). По параметру самостоятельности 2 детей получили высокие оценки, воспроизведя текст самостоятельно после первого прочтения, 3 детям потребовалась помощь в виде повторного прочтения текста.

У 1 ребёнка контрольной группы с уровнем выполнения задания на пересказ текста ниже среднего по всем критериям средние оценки – его рассказ не отличается полнотой, суть смысловых единиц передавалась верно, но без внутренних семантических связей, возникали затруднения в подборе подходящих слов, структура используемых предложений, преимущественно, простая, потребовалась стимулирующая помощь в виде двух наводящих вопросов, позволивших сориентироваться в правильной последовательности событий.

На рисунке 3 представлено распределение участников исследования по уровням успешности выполнения задания на составление рассказа по серии сюжетных картинок.

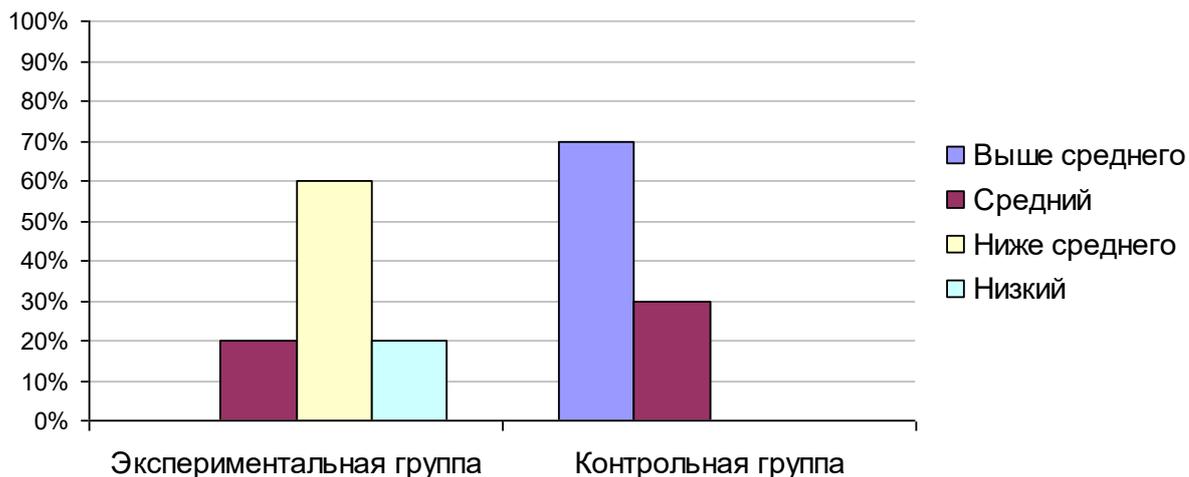


Рисунок 3 – Сравнительные данные об успешности выполнения задания на составление рассказа по серии сюжетных картинок (%)

В экспериментальной группе нет детей, которые выполнили бы это диагностическое задание на уровне выше среднего, в то время как в контрольной группе таких детей 70 %.

Доля детей со средним уровнем умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок в экспериментальной группе составляет 20 % от общей численности выборки, в контрольной группе – 30 %.

На уровне ниже с выполнением задания справились 60 % детей экспериментальной группы, а в контрольной группе детей с такими данными нет.

Низкий уровень умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок в экспериментальной группе продемонстрировали 20 % детей. В контрольной группе таких детей нет.

Количественные данные, характеризующие особенности выполнения задания на составление рассказа по серии сюжетных картинок, представлены в таблицах 4 и 5 в Приложении И.

Как видно из таблицы 4, в экспериментальной группе наиболее высокие оценки получены по параметру самостоятельности. В то же время следует обратить внимание на то, что только 2 детей сумели самостоятельно разложить картинки в нужной последовательности и составить по ним рассказ.

Остальным 8 детям потребовалась помощь экспериментатора в раскладывании картинок по порядку.

Менее благополучно выглядят показатели смысловой целостности – у всех детей одинаковый результат. Составляемый ими рассказ не лишён смысла, но каждая из картинок описана отдельно, смысловых связей между изображаемыми на картинках событиями в рассказах детей не озвучено.

По параметру лексико-грамматического оформления получены самые низкие оценки. У 8 детей отмечается стереотипность фраз, отдельные трудности в подборе слов, стремление использовать простые предложения. У 2 детей зафиксированы аграмматизмы, которые появляются при попытках выразить свою мысль сложным, распространённым предложением.

В контрольной группе самые высокие оценки – по критерию самостоятельности. 8 детей справились с раскладыванием картинок в нужной последовательности и составлением по ним рассказа полностью самостоятельно, 2 детям потребовалась помощь в процессе составления рассказа в виде наводящих вопросов («Что было потом?», «Чем закончилась эта история?»).

Достаточно высокие оценки в контрольной группе и по критерию смысловой целостности. У 8 детей рассказ полный, связный, между смысловыми единицами делаются логические связки. У 2 детей рассказы получились достаточно полными, но между отдельными смысловыми единицами не всегда имеются связки.

Результаты по параметру лексико-грамматического оформления несколько хуже. Только 5 детей из 10 в своей речи использовали сложные развёрнутые предложения, остальные 5 предпочли ограничиться простыми предложениями, стереотипными фразами.

На рисунке 4 представлено распределение участников исследования по уровням успешности выполнения задания на составление рассказа на основе личного опыта.

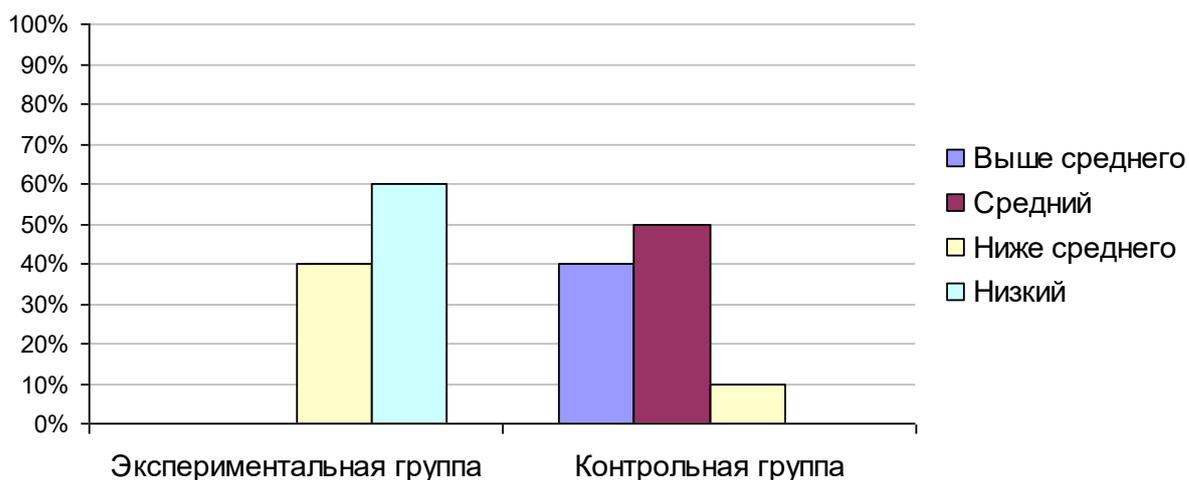


Рисунок 4 – Сравнительные данные об успешности выполнения задания на составление рассказа на основе личного опыта(%)

В экспериментальной группе нет детей, которые справились бы с выполнением данного диагностического задания на уровне выше среднего, в контрольной группе таких детей 40 %.

На среднем уровне успешности с составлением рассказа на основе личного опыта в экспериментальной группе не справился никто, в контрольной группе таких детей 50 %.

Уровень ниже среднего продемонстрировали 40 % детей экспериментальной группы и 10 % детей контрольной группы.

Низкий уровень зафиксирован у 60 % детей в экспериментальной группе, а в контрольной группе таких детей не выявлено.

Выполнение диагностического задания на составление рассказа на основе личного опыта для воспитанников экспериментальной группы стало самым сложным испытанием, на что указывают количественные данные, представленные в таблицах 6 и 7 в Приложении К.

По критерию смысловой целостности у всех детей средняя оценка. В рассказах детей описывается заданная ситуация (прогулка), но присутствует отклонение от заданной планом рассказа последовательности, нет связующих звеньев.

По критерию лексико-грамматического оформления так же у всех детей

средняя оценка. Формулируя свои мысли, дети ограничиваются стереотипными высказываниями, которые больше похожи на ответы на те вопросы, которые им задавались и в ходе предварительной беседы, и в процессе озвучивания алгоритма выполнения задания, нежели на рассказ в живой разговорной речи.

Самые низкие оценки – по критерию самостоятельности. 4 детям из 10 потребовалась небольшая направляющая помощь, чтобы напомнить последовательность рассказа, а 6 детей нуждались в постоянной стимулирующей помощи в виде наводящих вопросов.

В контрольной группе, как показывают данные таблицы 7, самые высокие оценки по критерию смысловой целостности. У 7 детей рассказ на тему «Моя прогулка» подробный, содержательный, последовательный, связный. У 3 детей в рассказах присутствует смысловая нагрузка, но отсутствуют связи между отдельными смысловыми единицами рассказ больше напоминает алгоритм, нежели рассказ.

Лексико-грамматическое оформление у 4 детей отличается богатством используемого словаря, полнотой и развёрнутостью высказываний. У 6 детей в рассказах присутствуют признаки стереотипности высказываний, периодически возникали сложности с подбором подходящих слов.

По параметру самостоятельности оценки в контрольной группе так же достаточно высокие. 4 детей справились с выполнением задания самостоятельно, а 6 потребовалась небольшая помощь в виде повторного озвучивания плана рассказа.

На рисунке 5 представлено распределение участников исследования по уровням успешности выполнения задания на составление описательного рассказа с опорой на наглядность.

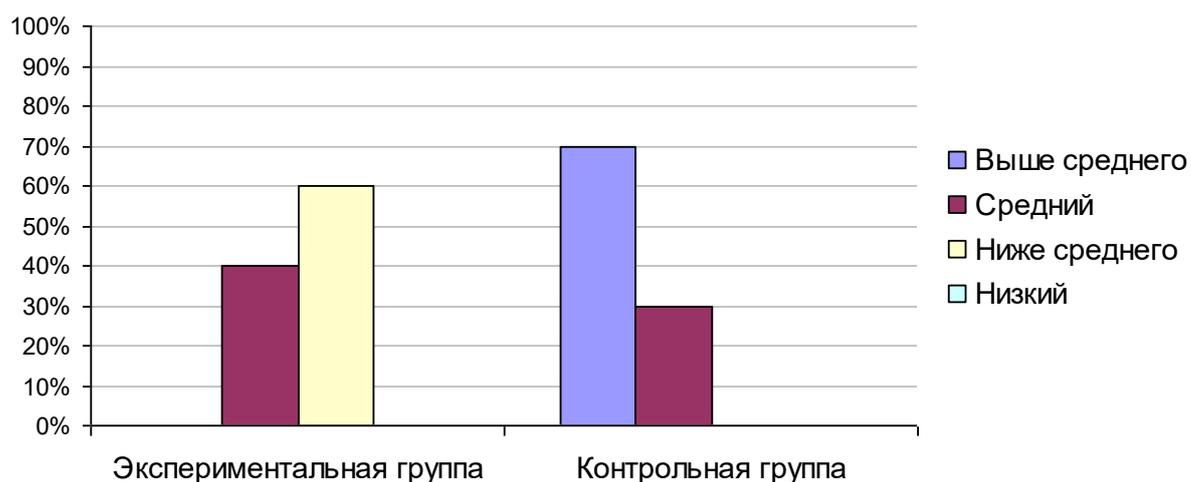


Рисунок 5 – Сравнительные данные об успешности выполнения задания на составление описательного рассказа с опорой на наглядность (%)

Как видно из рисунка 5, в экспериментальной группе отсутствуют дети, способные к составлению описательного рассказа с опорой на наглядность на уровне выше среднего, а в контрольной группе таких детей 70 %.

На среднем уровне успешности в экспериментальной группе выполнили задание 40 % детей, в контрольной группе – 30 %.

Уровень ниже среднего зафиксирован у 60 % детей экспериментальной группы, в контрольной группе таких детей не выявлено.

Ни в экспериментальной, ни в контрольной группе нет детей, которым составление описательного рассказа с опорой на наглядность было бы доступно только на низком уровне.

В таблицах 8 и 9 в Приложении Л представлены количественные данные, характеризующие особенности выполнения данного диагностического задания участниками исследования.

Согласно тем сведениям, которые отражены в таблице 8, в экспериментальной группе самые высокие оценки получены детьми по критерию самостоятельности. Из 10 детей 4 составили рассказ самостоятельно, без посторонней помощи, после однократного предъявления плана рассказа. Остальным 6 детям потребовалось повторить план и в процессе рассказывания необходима была направляющая подсказка.

По параметру смысловой целостности у всех детей экспериментальной группы средние оценки, так как их рассказы соответствуют заданному плану, но нет связующих звеньев.

Средние оценки у всех детей экспериментальной группы и по критерию лексико-грамматического оформления. Используемая лексика соответствует описываемому объекту, употребляется чаще всего правильно, но высказывания стереотипны, в описании игрушки практически отсутствуют качественные прилагательные.

В контрольной группе, как показывают данные таблицы 9, самые высокие оценки при выполнении задания на составление описательного рассказа с опорой на наглядность получены по критерию самостоятельности. Только 2 детям потребовалась помощь в виде повторения плана описания игрушки, остальные 8 детей справились с выполнением задания самостоятельно после первого предъявления инструкции.

Оценки по параметру смысловой целостности в контрольной группе тоже высокие: у 8 детей описательный рассказ полностью соответствует заданной теме и плану, он связный. У 2 детей отмечены отдельные нарушения последовательности изложения, что придаёт их рассказам некоторую хаотичность при полном сохранении информативности.

В плане лексико-грамматического оформления можно отметить, что 5 детей оформили свои рассказы грамматически правильно, с использованием подходящих по теме и разнообразных лексических средств. Остальные 5 детей временами затруднялись в поиске подходящих слов, особенно имён прилагательных.

В таблицах 10 – 13 в Приложении М и Н представлены данные по всей серии диагностических заданий по критериям в каждой группе испытуемых.

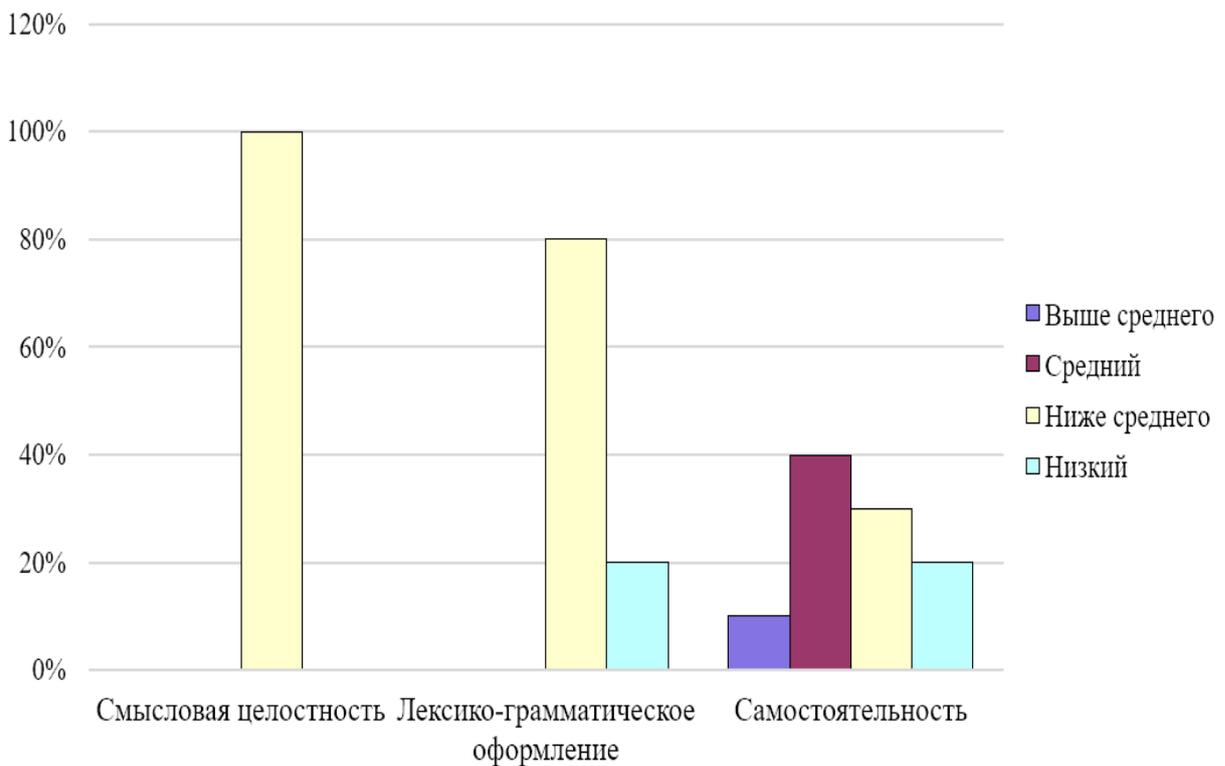


Рисунок 6 – Сравнительные данные об успешности выполнения серии заданий по критериям (экспериментальная группа) (%)

Если рассматривать данные таблицы 10 и гистограммы на рисунке 6, то можно заметить, что наиболее благополучно выглядит такой параметр, как самостоятельность. Вместе с тем, проявление способности к выполнению заданий без посторонней помощи в разных ситуациях существенно различается: наиболее благополучно ситуация с самостоятельностью выглядит при выполнении задания на пересказ, немного ниже общий результат при составлении описательного рассказа с опорой на наглядность, ещё ниже – при составлении рассказа по серии сюжетных картинок, наихудшим образом параметр самостоятельности проявляется при выполнении задания на составление рассказа на основе личного опыта. Таким образом, можно констатировать, что существенную роль в связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня играет наличие речевых образцов и опоры на наглядность. Особое внимание следует обратить на содержание речевых образцов, а именно: качественные характеристики выполнения диагностических заданий выше в тех случаях, когда речевой образец выполняет роль ориентировочной основы

действия (структурирование текста для пересказа в процессе чтения посредством расстановки логических ударений, чёткий план описания игрушки).

По критериям смысловой целостности и лексико-грамматического оформления оценки приблизительно равны, преобладают, соответствующие уровню ниже среднего, и 20% по критерию лексико-грамматического оформления – низкому уровню, что означает наличие у детей определённых трудностей в установлении и передаче в собственных монологических высказываниях смыслового единства, в подборе подходящих слов и использовании развёрнутых речевых конструкций.

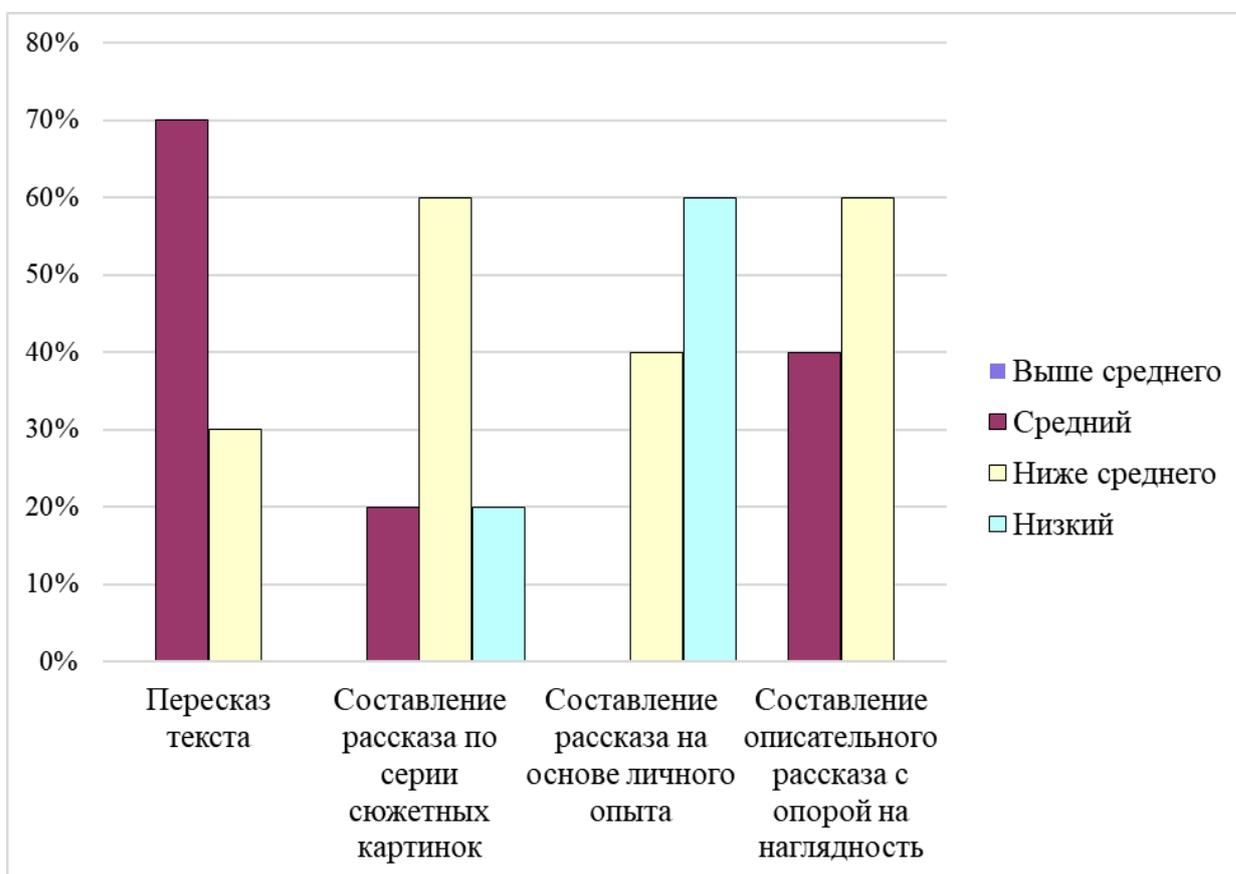


Рисунок 7 – Сравнительные данные об успешности выполнения всех заданий (экспериментальная группа) (%)

Согласно данным таблицы 11 и гистограммы на рисунке 7, в экспериментальной группе наилучшие результаты были получены при пересказе текста. Ниже результаты при составлении описательного рассказа с опорой на наглядность и составлении рассказа по серии сюжетных картинок.

Самые низкие результаты были получены при составлении рассказа на основе личного опыта. Следовательно, можно предполагать, что при пересказе исходный текст выступает в качестве речевого образца, который становится для детей ориентиром при составлении собственного текста, а при составлении описательного рассказа с опорой на наглядность существенную роль играет и наличие самого объекта, который можно детально рассмотреть, и план рассказа, который, по сути, является ориентировочной основой для предстоящего действия.

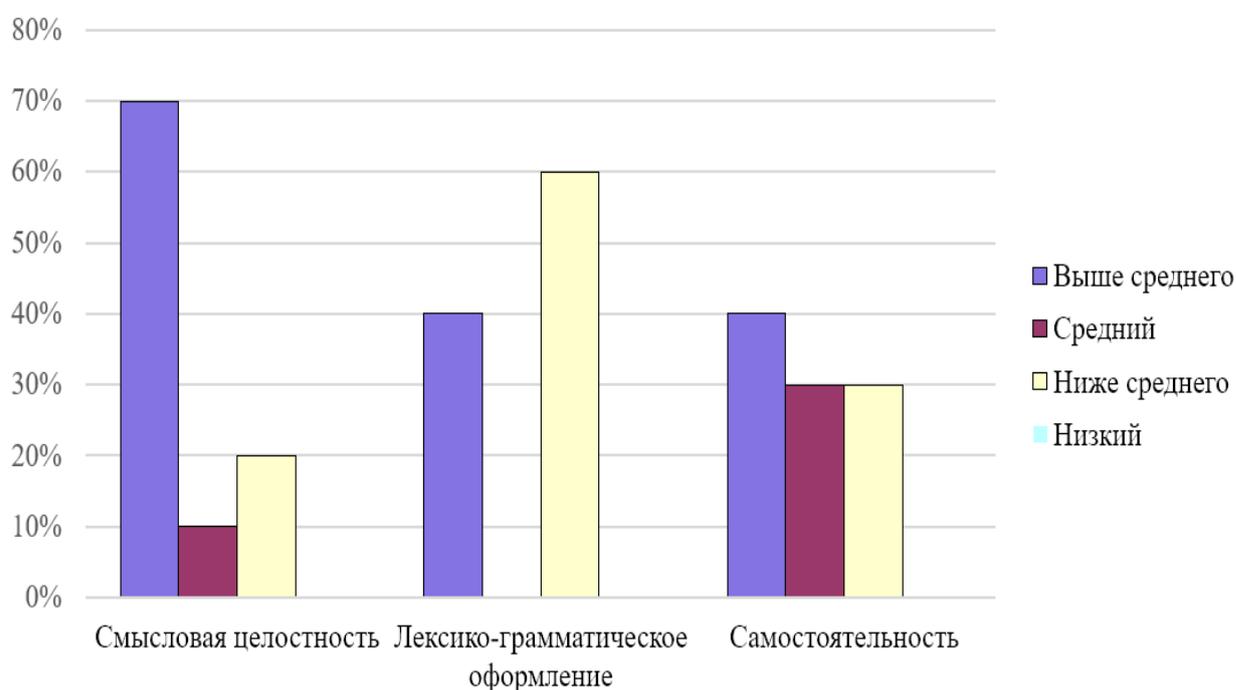


Рисунок 8 – Сравнительные данные об успешности выполнения серии заданий по критериям (контрольная группа) (%)

В контрольной группе, согласно данным таблицы 12 и гистограмме на рисунке 8, самые высокие баллы получены по параметру смысловой целостности, что указывает на наличие у детей с нормативным речевым развитием способности не только понимать суть отдельных смысловых единиц текста, но и связывать их воедино, передавая в собственных монологических высказываниях. На втором месте – показатель самостоятельности, что так же указывает на значимость создания ориентировочной основы действия. Самые низкие баллы получены по параметру лексико-грамматического оформления монологической речи, что

свидетельствует о несовершенстве навыка использования словарного запаса и грамматического строя речи.

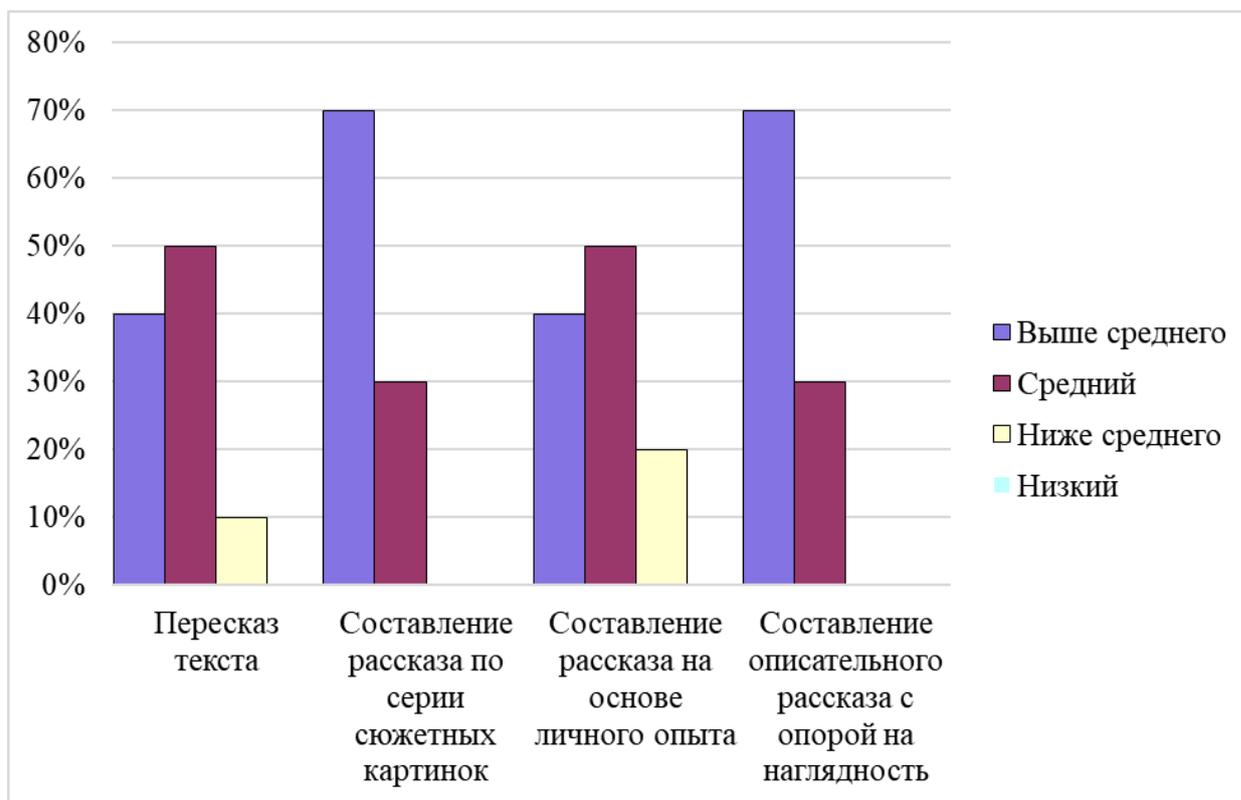


Рисунок 9 – Сравнительные данные об успешности выполнения всех заданий (контрольная группа) (%)

Дети с нормативным речевым развитием, как показывают данные таблицы 13 и гистограммы на рисунке 9, наиболее успешны при составлении рассказа по серии сюжетных картинок и описательного рассказа с опорой на наглядность. Из этого следует закономерный вывод о высокой значимости наглядности и планирования предстоящего монологического высказывания. Пересказ текста и составление рассказа на основе личного опыта даются детям с нормативным речевым развитием немного хуже, хотя и на уровне не ниже среднего. Возможно, при пересказе определённую роль играет необходимость восприятия его только на слух, без задействования визуального канала восприятия, а при составлении рассказа на основе личного опыта на качество рассказа влияет необходимость обращения только к запечатлённым в памяти образам, без непосредственного их восприятия в настоящем.

В ходе анализа результатов эксперимента было выявлено процентное

соотношение детей разных уровней, для подбора комплекса игр и упражнений, представленное на рисунке 10.

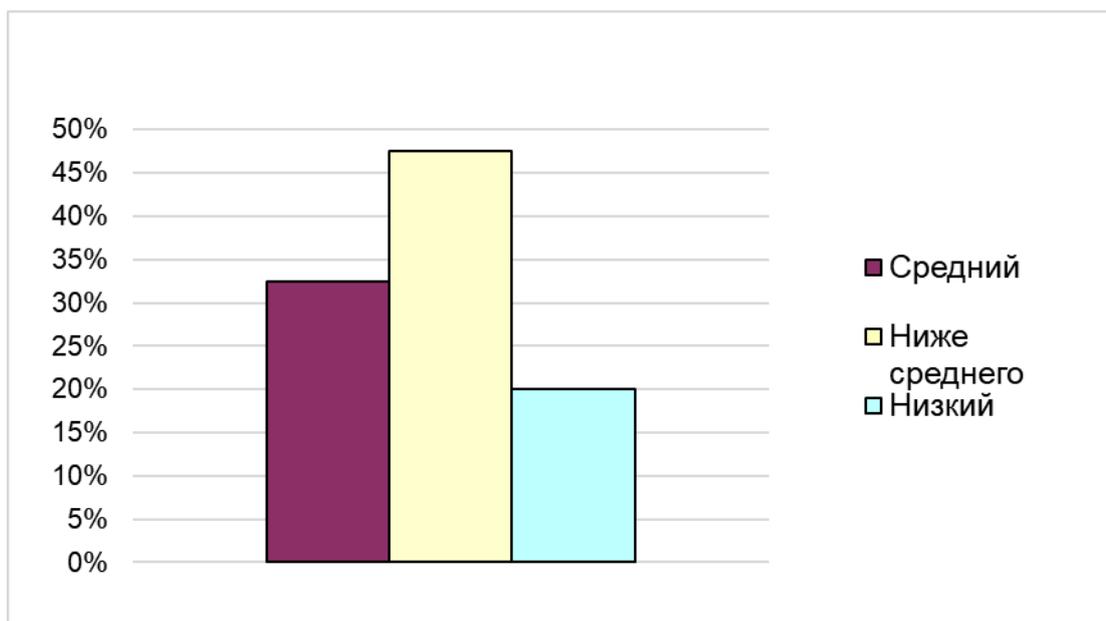


Рисунок 10 – Обобщенные количественные данные о уровнях (в %)

Как видно их гистограммы 32,5 % результатов среднего уровня в ходе проведенной серии диагностических заданий, 47,5 % - уровня ниже среднего и 20 % - низкого уровня.

К среднему уровню относятся дети, которые получили высокие оценки по критерию самостоятельности и средние оценки по лексико-грамматическому оформлению и критерию смысловая целостность. Они самостоятельно составляли рассказы, без повторных прочтений и наводящих вопросов, но при этом теряли связь между смысловыми звеньями и предпочитали использовать простые грамматические конструкции.

Дети уровня ниже среднего имели одинаковый балл (2,5) по всем критериям каждой пробы, то есть при составлении рассказа им требовалась стимулирующая помощь педагога, использовали стереотипные фразы, незначительно искажая содержание и без связующих звеньев. Аграмматизмов не наблюдалось, но были незначительные паузы, для поиска подходящих фраз.

К низкому уровню были отнесены результаты с низкой оценкой по одному из критериев, и средней по остальным. Дети данной группы нуждались в постоянной стимулирующей помощи при составлении рассказа на основе

личного опыта. А так же допускали аграмматизмы при построение развернутых предложений в пробе на составление рассказа по серии сюжетных картинок.

2.3 Методические рекомендации по развитию связной монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента нами подобран комплекс игр и упражнений по развитию связной монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Разработка рекомендаций осуществлялась на основании выявленных уровней развития связной речи и с учётом совокупности общедидактических и специальных принципов логопедической работы.

Онтогенетический принцип предполагает ориентировку на возрастные закономерности развития монологической речи, в связи с чем для детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня в качестве зоны ближайшего развития выступают те показатели связной монологической речи, которые свойственны детям 5-6 лет с нормативным речевым развитием.

Принцип деятельностного подхода предусматривает активную позицию ребёнка в процессе осуществления коррекционно-развивающей деятельности, использование таких заданий и упражнений, которые стимулируют интерес ребёнка к его выполнению.

Принцип комплексности реализуется путём вовлечения в коррекционно-развивающую работу других субъектов образовательного процесса – педагогов, родителей. Очень важно, чтобы работа по развитию связной монологической речи осуществлялась не только на логопедических занятиях, но и в повседневном общении ребёнка с родителями, в режимных моментах и непосредственной образовательной деятельности в детском саду.

Принцип дифференцированного подхода подразумевает подбор дидактического материала в соответствии с выявленными в ходе констатирующего эксперимента уровнями развития у детей связной монологической речи.

Принцип поэтапности реализуется путём выстраивания коррекционно-развивающей работы в определённой последовательности – от простого к сложному, постепенное наращивание сложности выполняемых заданий и упражнений, переход к более сложной работе только после прочного освоения предшествующих заданий.

Принцип развития тесно связан с онтогенетическим принципом, он подразумевает ориентировку на зону ближайшего развития ребёнка, а так же учёт ведущего вида деятельности для данного возраста. Для дошкольников ведущим видом деятельности является игра, следовательно, при подборе дидактического материала следует отдавать предпочтение таким заданиям, которые могут быть представлены в игровой форме.

Принцип формирования речевых навыков в условиях естественного речевого общения взаимосвязан с принципом комплексности. Его реализация предполагает гармоничное встраивание логопедической работы в повседневную жизнь ребёнка, совершенствование свойств монологической речи не только в ходе проведения логопедических занятий, но и через диалогическую речь.

Большинство общедидактических принципов корреспондирует к специальным принципам, а именно: принцип систематичности и последовательности – к принципам поэтапности и комплексности; принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей – к онтогенетическому принципу, принципам развития и дифференцированного подхода; принцип сознательности и активности – к принципу деятельностного подхода; принцип доступности – к принципу развития и онтогенетическому принципу.

Особое значение имеет общедидактический принцип наглядности. Его значимость определяется данными констатирующего эксперимента, которые

продемонстрировали ярко выраженную зависимость успешности выполнения детьми с недоразвитием речи диагностических заданий от использования наглядности.

Содержание работы по развитию связной речи предлагается осуществлять по трём направлениям, показанным на рисунке 11.

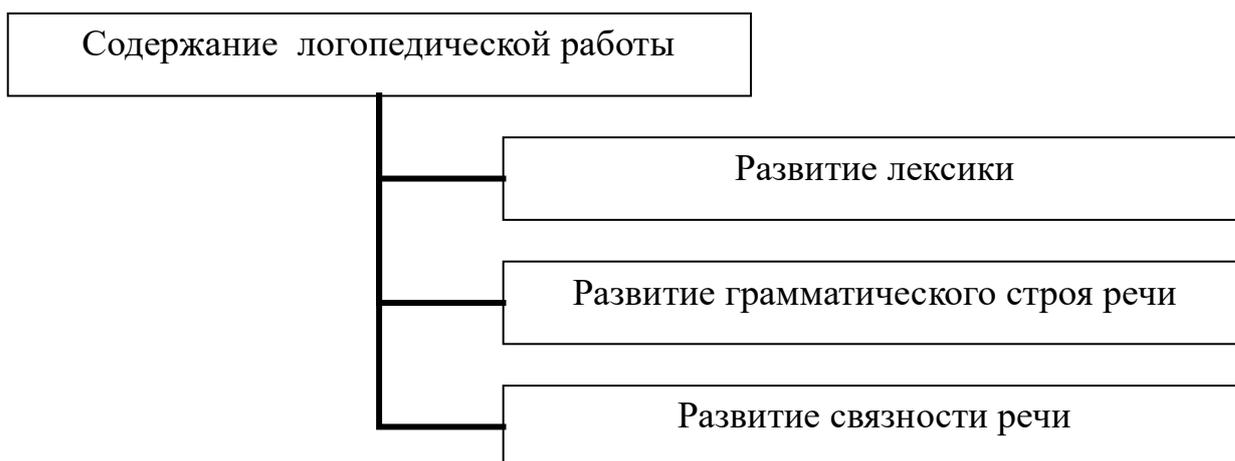


Рисунок 11 – Содержание логопедической работы

Для работы по направлению «Развитие лексики» подобран комплекс игр и упражнений на формирование, уточнение и активизацию предметного словаря, словаря признаков и глагольного словаря. Работу по направлению «Развитие грамматического строя речи» предполагается осуществлять с применением игр и упражнений на словообразование, словоизменение, формирование синтаксической стороны речи. Направление «Развитие связности речи» предусматривает работу над осмысленностью речевых высказываний, смысловым восприятием текста.

Предлагаемый для работы комплекс игр и упражнений, с учётом реализации принципа дифференцированного подхода, представлен в таблицах 14-17 в Приложении П.

Подбор материала осуществлялся для двух групп: первая группа – это дети с относительно благоприятной перспективой (средний уровень), а вторая группа – дети с менее благоприятной перспективой (уровень ниже среднего и низкий).

Комплекс игр и упражнений, предлагаемый для работы с детьми с относительно благоприятной перспективой направлен на формирование, уточнение и активизацию предметного, глагольного словаря и словаря признаков, а именно: на уточнение значения обобщающих слов («Потому что»); развитие умения подбирать слово, по описанию функций предмета («Магазин посуды»), подбор существительных к прилагательному, уточнение представлений о признаках предмета («Посылка»); обогащать словарь притяжательных прилагательных («Чья? Чей? Чьё? Чьи?»); развитие умения подбирать подходящий по контексту глагол («Какое слово потерялось?»); обучение использованию глаголов при составлении развернутого монологического высказывания («Поделись рецептом»). Так же комплекс направлен на развитие словообразовательных умений: образование существительных с помощью различных суффиксов («Назови меня»), дифференцированно употреблять суффиксы существительных мужского и среднего рода («Мы – спортсмены»), образовывать существительные с эмоционально-оценочным значением, образование прилагательных путем словосложения («Назови одним словом»); на формирование навыка словоизменения: развитие умения определять формы слов по родам и числам («Один – одна – одно – одни»), изменение глаголов настоящего времени по числам («Скажи наоборот»); на формирование синтаксической стороны речи: подбор определения к существительным, согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже («Кто сумеет похвалить»), составление распространённого предложения («Добавь слова»). По направлению «Развитие связности речи» основными целями являются – развитие смыслового восприятия текста с опорой на наглядность/без опоры и формирование умения осуществлять смысловое программирование текста. Подобранные задания направлены на: развитие аналитико-синтетической деятельности, умения выражать результат в речевом плане, отличать связный текст от набора предложений («Где текст?»), понимание содержания текста («Назови рассказ»), формирование умения осуществлять вероятностное

прогнозирование, конструирование содержания текста («Писатель»).

Для группы с менее благоприятными перспективами дидактические задачи некоторых упражнений имеют отличия. По направлению «Развитие лексики» идет работа над расширением, закреплением и активизацией в активной речи часто употребляемых слов (Детёныши животных», «Угадай предмет»), развивать навыки понятийного обобщения («Запоминай-ка»), закреплять в речи детей употребление относительных прилагательных и способов их образования («Из чего сделано?»), уточнением представлений о действиях («Бывает – не бывает»), распознаванием глаголов в речи («Действие – хлопок»), образованием разных форм глаголов по родам и числам («Он, она, оно, они»). При работе над грамматическим строем речи упор необходимо сделать на формирование умения составлять сложные слова («Назови профессию»), образование прилагательных с помощью суффиксов («Незнайкин урожай»), дифференцирование суффиксов существительных («Маленький – большой»), изменение слов по числам, в том числе и глаголов («Чего много?», «Доскажи словечко»), согласование существительных с числительными, составление предложений по заданному плану («Кто интересней придумает»). Комплекс для развития связной речи так же направлен на развитие аналитико-синтетической деятельности, умения выражать результат в речевом плане, но с упрощенным наглядно-дидактическим материалом, на развитие смыслового восприятия текста, формирование умения воспроизводить текст, по ключевым словам, пересказывать близко к тексту («Найди 5 отличий», «Ключевые слова», «Учимся пересказывать», «Дополни рассказ»).

Часть материала, предназначенного для работы по направлению «Развитие грамматического строя речи» едина для обеих групп. Это игры и упражнения на формирование навыка словоизменения по падежам и согласование слов в предложении с учётом падежей.

С учётом ведущей деятельности ребенка в процессе логопедической работы моделируются различные ситуации речевого общения. Для

закрепления правильных речевых навыков в условиях естественного речевого общения необходима тесная связь в работе логопеда, воспитателя, семьи. Логопед информирует педагогов, родителей о характере речевого нарушения у ребенка, о задачах, методах и приёмах работы на данном этапе, добивается закрепления правильных речевых навыков не только в логопедическом кабинете, но и на занятиях непосредственной образовательной деятельностью по разным направлениям и в повседневной жизни при участии педагогов и родителей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью выполнения выпускной квалификационной работы являлось выявление особенностей и сформированности связной монологической речи дошкольников 5 – 6 лет с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня и подборе комплекса игр и упражнений на их основании.

Изучение теоретических аспектов проблемы развития монологической речи позволяет сделать вывод о том, что монолог – более сложная, в сравнении с диалогом, форма речи, основное предназначение которой заключается в целенаправленной передаче информации, и которая обладает такими свойствами, как односторонний характер высказывания, ориентированный своим содержанием на слушателя, осмысленность, логичность, непрерывность, развёрнутость и меньшее (в сравнении с диалогом) количество используемых невербальных средств.

Основы монологической речи закладываются на первом году жизни, когда активная речь детей только начинает формироваться на основе примитивного понимания ребёнком обращённой к нему речи взрослого. Осмысленные слова, выступающие в качестве эквивалента целых фраз, предложений, появляются к началу второго года жизни как средство выражения ребёнком своих потребностей. К концу второго года жизни детская речь начинает выполнять не только коммуникативную функцию, но и познавательную, и выражение ребёнком своих мыслей становится более ясным и точным. На третьем году жизни понимание речи развивается быстрыми темпами, словарный запас резко возрастает, появляется собственная активная речь, планирующая функция речи усложняется, тем самым приобретая форму монологической, контекстной речи. На рубеже 4-5 лет у детей появляются своеобразные варианты рассказа, а к 5-6 годам завершается процесс фонематического развития речи, дети осваивают грамматический, синтаксический и морфологический строй родного языка, и

соответственно, начинают интенсивно овладевать монологической речью. Таковы закономерности развития монологической речи в онтогенезе.

Понятие «общее недоразвитие речи» объединяет различные речевые нарушения – от тяжёлых форм, при которых нарушены все компоненты речи, до лёгких, незначительных нарушений в звукопроизношении и использовании лексико-грамматических средств языка. Особенность этиологии общего недоразвития речи III уровня заключается в том, что у ребёнка нет патологии ЦНС, следовательно, нарушения речи имеют обратимый характер.

Речь ребёнка с ОНР III уровня отличается бедностью словарного запаса, недостаточной экспрессивностью, наличием грамматических ошибок, снижением речевой активности. Дети с таким типом нарушения речевого развития испытывают сложности в программировании развёрнутого высказывания, что отчётливо проявляется в процессе пересказа и рассказывания в виде смысловых пропусков, нарушения последовательности изложения. У детей этой категории имеются сложности с составлением и простых, и развёрнутых фраз, из-за чего их монологическая речь утрачивает содержательность и связность.

Для обследования речи детей с ОНР III уровня принято использовать стандартизованные комплексные методики, как правило, включающие серии заданий на составление фраз разного уровня сложности, пересказ, составление описательных рассказов по картинкам и рассказа от своего имени. Коррекционно-развивающая работа осуществляется поэтапно и предусматривает обязательное использование наглядности.

Констатирующий эксперимент по изучению особенностей связной монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня осуществлялся на базе двух дошкольных образовательных организаций в группах общеразвивающей и компенсирующей направленности. Для проведения исследования было сформировано две выборки: экспериментальная группа – 10 воспитанников с ОНР III уровня; контрольная группа – 10 воспитанников с нормативным речевым развитием.

При проведении констатирующего эксперимента, использовались общепринятые методы, но за основу была взята методика В.П. Глухова. Констатирующий эксперимент включал четыре задания:

1. Пересказ текста: адаптированный вариант текста «Котёнок» Толстого Л.Н., с сокращением объема текста и заменой сложных лексем.
2. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.
3. Сочинение рассказа на основе личного опыта на тему «Моя прогулка» по плану.
4. Составление рассказа-описания игрушки по плану.

Для обработки и интерпретации результатов исследования использовались критерии оценки и уровни успешности выполнения диагностических заданий, предложенные Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной.

В экспериментальной группе наилучшие результаты были получены при пересказе текста и составлении описательного рассказа с опорой на наглядность. Наиболее благополучно выглядит такой параметр, как самостоятельность. Существенную роль в связной монологической речи у детей с ОНР III уровня играет наличие речевых образцов и опоры на наглядность. По критериям смысловой целостности и лексико-грамматического оформления среднегрупповые оценки равны, они соответствуют среднему уровню, что означает наличие у детей определённых трудностей в установлении и передаче в собственных монологических высказываниях смыслового единства, в подборе подходящих слов и использовании развёрнутых речевых конструкций.

Дети с нормативным речевым развитием наиболее успешны при составлении рассказа по серии сюжетных картинок и описательного рассказа с опорой на наглядность. Пересказ текста и составление рассказа на основе личного опыта даются детям с нормативным речевым развитием немного хуже, хотя и на уровне не ниже среднего. Самые высокие баллы получены по параметру смысловой целостности, что указывает на наличие у детей с нормативным речевым развитием способности не только понимать суть

отдельных смысловых единиц текста, но и связывать их воедино, передавая в собственных монологических высказываниях. На втором месте – показатель самостоятельности, что так же указывает на значимость создания ориентировочной основы действия. Самые низкие средние баллы получены по параметру лексико-грамматического оформления монологической речи, что свидетельствует о несовершенстве навыка использования словарного запаса и грамматического строя речи.

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента нами подобран комплекс игр и упражнений по развитию связной монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. Содержание работы по развитию связной речи предлагается осуществлять по трём направлениям:

1. Развитие лексики.
2. Развитие грамматического строя речи.
3. Развитие связности речи.

Для работы по направлению «Развитие лексики» подобран материал (игры и упражнения) на формирование, уточнение и активизацию предметного словаря, словаря признаков и глагольного словаря. Работу по направлению «Развитие грамматического строя речи» предполагается осуществлять с применением игр и упражнений на словообразование, словоизменение, формирование синтаксической стороны речи. Направление «Развитие связности речи» предусматривает работу над осмысленностью речевых высказываний, смысловым восприятием текста. Подбор дидактического материала осуществлялся для двух групп: первая группа – это дети с относительно благоприятной перспективой (средний уровень), а вторая группа – дети с менее благоприятной перспективой (уровень ниже среднего и низкий).

Таким образом, все поставленные задачи работы решены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. Москва: Академия, 2000. 400 с.
2. Барменкова Т.Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис... канд. пед. наук / Т.Д. Барменкова. 1996. 177 с.
3. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов; под ред. Г.А. Золотовой. Москва: Русский язык, 2001. 720 с.
4. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. Москва: Транзиткнига, 2006. 158 с.
5. Ворошнина Л.В. Развитие речи и общения детей, не посещающих ДОО: практ. пособие для академического бакалавриата / Л.В. Ворошнина. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 158 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь: собрание трудов. / Л.С. Выготский. Москва: Эксмо, 2011. 640 с.
7. Галкина И.А. Гуманитарные технологии развития языковых представлений о типах текста у дошкольников: Монография / И.А. Галкина. Иркутск: ФГБОУ «ВСГАО», 2014. 208 с.
8. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. Москва: Наука, 1961. 472 с.
9. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография / В.П. Глухов. Москва: В. Секачев, 2014. 537 с.
10. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. Москва: АРКТИ, 2002. 312 с.
11. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: Дети с общим недоразвитием речи / Л.Н. Ефименкова. Москва: Просвещение, 1985. 112 с.

12. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей: книга для логопедов: учебное пособие / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. Екатеринбург: Литур, 2011. 316 с.
13. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование / Е.А. Земская. Москва: Флинта; Наука, 2011. 328 с.
14. Креницына Г.М. Коррекция речевых нарушений: учебное пособие для вузов / Г.М. Креницына. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 147 с.
15. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.
16. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. Москва: Владос, 2009. 224 с.
17. Левшина Н.И. Современные подходы к методике развития связной речи дошкольников / Н.И. Левшина, Л.В. Градусова // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-9. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-metodike-razvitiya-svyaznoy-rechi-doshkolnikov>
18. Левшина Н.И. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста в игровой деятельности / Н.И. Левшина, Л.В. Градусова // Детский сад: теория и практика. 2014. № 6. 94-103 с.
19. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. Москва: Просвещение, 1969. 214 с.
20. Лисина Л.Л. Развитие вербально-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ / Л.Л. Лисина // Сб. «Современные тенденции и инновации в области гуманитарных и социальных наук». Йошкар-Ола: Марийский гос. ун-т, 2018. 207-221 с.
21. Логинова В.А. Развитие речи детей дошкольного возраста / В.А. Логинова; под ред. Ф.А. Сохина. Москва: Просвещение, 2004. 223 с.
22. Логопедия. Теория и практика / Под ред. Т.Б. Филичевой. Москва: Эксмо, 2020. 608 с.

23. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. Москва: Издательство МГУ, 1998. 336 с.
24. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. Москва: Педагогика, 1985. 208 с.
25. Перегудова Т.С. Система игр и упражнений для профилактики и коррекции нарушений речи у детей 5-8 лет / Т.С. Перегудова, Е.В. Балакирева // Дошкольная педагогика. 2016. № 8. 44-47 с.
26. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелым нарушением речи / Под. ред. проф. Л.В. Лопатиной. СПб.: Детство-Пресс, 2014. 386 с.
27. Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду: сбор. научн. тр. / Под ред. Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой. Москва: АПН СССР, 1987. 120 с.
28. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. Москва: Просвещение, 2013. 223 с.
29. Развитие речи дошкольника: сбор. научн. трудов / Под ред. О.С. Ушаковой. Москва: АПН СССР, 1990. 137 с.
30. Речевые секреты / Под ред. Т.А. Ладыженской. Москва: МГПУ, 2014. 112 с.
31. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2010. 506 с.
32. Селиверстов В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В.И. Селиверстов. Москва: ВЛАДОС, 1997. 192 с.
33. Сигодина Н.А. Приемы работы по развитию связной речи с младшими школьниками с общим недоразвитием речи / Н.А. Сигодина // Сб. «Наука и социум». Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Отв. Ред. Е.Л. Сорокина. – Москва, [б/и], 2018. 134-138 с.
34. Соловьева Л.Г. Логопедия: учебник и практикум для СПО / Л.Г. Соловьева, Г.Н. Градова. Москва: Юрайт, 2019. 191 с.

35. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф.А. Сохин. Москва: Просвещение, 1984. 296 с.
36. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие / Н.А. Стародубова. Москва: Академия, 2013. 396 с.
37. Тамбовцева А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду: Дисс. ... канд. пед. наук / А.Г. Тамбовцева. Москва, 1983. 199 с.
38. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): пособие для воспитателей детского сада / Е.И. Тихеева; под ред. Ф.А. Сохина. Москва: Просвещение, 1981. 159 с.
39. Ткаченко Т.А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинкам: пособие для логопеда / Т.А. Ткаченко. Москва.: Владос, 2006. 112 с.
40. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольников. ФГОС ДО / Т.А. Ткаченко. Ростов-н/Д.: Феникс, 2021. 63 с.
41. Трифонова Е.В. Становление дошкольника как субъекта деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения (теория и практика деятельностного подхода) / Е.В. Трифонова // Детский сад от А до Я. 2011. №2. 4-17 с.
42. Урунтаева Г.А. Практикум по дошкольной психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. Москва: Просвещение, 1998. 254 с.
43. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. Москва: Издательство Института Психотерапии, 2011. 256 с.
44. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. Москва: Дрофа, 2009. 189 с.
45. Филичева Т.Б. Исправление нарушений речи у дошкольников. Учебно-методическое пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, А.В. Соболева. Москва: В. Секачев, 2018. 198 с.
46. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. Москва: Знание, 2014. 80 с.

47. Шадрина Л.Г. Развитие связной речи детей дошкольного возраста / Л.Г. Шадрина, Е.П. Фомина // Детский сад теория и практика. 2012. № 3. 36-47 с.
48. Щербак С.Г. Коммуникативно-когнитивный подход к формированию коммуникативно-речевых навыков монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами // Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии, 29 мая 2015 г. Москва: Гос. инс-т русского языка им. А.С. Пушкина, 2017. 169-173 с.
49. Щербак С.Г. Особенности словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции / Отв: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. Челябинск, 2016. 32-34 с.
50. Ядэшко В.И. Дошкольная педагогика / В.И. Ядэшко, Ф.А. Сохин. Москва: Просвещение, 1978. 344 с.
51. Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование / Л.П. Якубинский; Отв. ред. А. А. Леонтьев. Москва: Наука, 1986. С. 17-58.