

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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
Кафедра коррекционной педагогики

Юдина Елена Михайловна
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ
ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ
РАССКАЗОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПОР РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ У
ДЕТЕЙ 4 – 5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Направление 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
магистерская программа Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными
возможностями здоровья

Допущена к защите

Заведующий кафедрой

д.психол.н., профессор Уфимцева Л.П.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
д.психол.н., профессор Уфимцева Л.П.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель
доцент к.п.н., Мамаева А.В.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Студент

Юдина Е.М.
(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	10
1.1 Развитие связной речи в онтогенезе	10
1.2 Особенности развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи.....	18
1.3 Обзор подходов к обследованию и формированию связной речи с использованием опор различных типов	29
Глава 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ	40
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	40
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента	46
2.3. Методические рекомендации по развитию умения составлять повествовательные рассказы у детей четырех - пяти лет с общим недоразвитием речи второго уровня.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	67
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	72
ПРИЛОЖЕНИЯ	80

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Коррекционная помощь детям с отклонениями в развитии является одним из приоритетных направлений в области образования. В логопедии актуальность проблемы своевременной диагностики и коррекции нарушений речевого развития детей обусловлена фактором роста числа детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями речевого развития разной степени выраженности и различного этиопатогенеза, которые часто приводят к тяжелым системным речевым нарушениям в дошкольном и школьном возрасте. [32]

Одно из требований к результатам коррекционной работы по преодолению нарушений устной речи - владение связной речью, соответствующей законам логики, грамматики, композиции, выполняющей коммуникативную функцию. [51]

Исследователи, изучающие проблему общего недоразвития речи (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова, Л.Ф.Спирова, Н.А. Никашина и др.) отмечают, что для детей с общим недоразвитием речи, имеющих сохраненный слух и интеллект, характерно нарушение формирования всех компонентов речевой системы, что несомненно, отражается на развитии связной речи.

Речевое развитие включает в себя владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи. [33, 52]

Сформированная связная речь является одним из важнейших условий успешного обучения ребенка в школе. В логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи формирование связной речи является основной целью коррекционного процесса, требующего длительной кропотливой работы логопеда, воспитателей, родителей и ребенка.

Своевременное выявление особенностей связной речи у детей с общим недоразвитием речи и коррекция её недостатков позволят детям данной

категории успешно подготовиться к обучению в школе, а также к социализации в обществе.

Подготовку к овладению связной речью рекомендовано начинать со второго уровня общего недоразвития речи (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина).

Применение специальных методов, приемов и средств обучения, в том числе специализированных компьютерных технологий, дидактических пособий, визуальных средств, обеспечивающих реализацию «обходных путей» коррекционного воздействия на речевые процессы, является одним из требований к условиям реализации адаптированных образовательных программ для детей с тяжелыми нарушениями речи. [51]

В работах исследователей, занимающихся проблемами коррекции общего недоразвития речи (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова) имеются указания на целесообразность использования наглядных опор при составлении рассказов и пересказов. Имеются рекомендации Н.А. Чевелевой по развитию речи в процессе ручной деятельности, Т.А. Ткаченко по использованию предметно – схематических моделей предложений и рассказов, а также опыт зарубежных коллег по использованию метода видеомоделирования при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Но мы не встретили специальных разработок, объединяющих вышеперечисленные подходы, что на наш взгляд является целесообразным, так как для составления рассказов детям с общим недоразвитием речи второго уровня требуется значительная развернутая помощь.

В результате анализа литературных данных и изучения опыта по проблеме исследования выявлены несоответствия и **противоречия** между:

–несформированностью связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи и ее значимостью для успешной социализации детей данной категории.

– указанием на необходимость развернутой, значительной помощи для составления повествовательных рассказов детям с общим недоразвитием речи второго уровня и недостаточной изученностью особенностей составления повествовательных рассказов детьми данной категории с использованием опор различных типов.

– указанием на то, что использование опор на ручную деятельность, иллюстративную и видео наглядность, улучшают качество составления рассказов и отсутствием разработок, объединяющих данные подходы.

На основе данных несоответствий и противоречий определена проблема исследования, которая заключается в изучении особенностей составления повествовательного рассказа у детей с общим недоразвитием речи второго уровня, а также составлении методических рекомендаций по развитию умения составлять повествовательные рассказы у детей с общим недоразвитием речи второго уровня, с использованием опор различных типов.

Объектом исследования является связная монологическая речь.

Предметом исследования являются особенности сформированности умения составлять повествовательные рассказы с использованием опор различных типов у детей четырех-пяти лет с общим недоразвитием речи второго уровня.

Гипотезой исследования является предположение о том, что:

1. Связная речь – это развернутое, законченное, грамматически оформленное смысловое высказывание, самостоятельно составленное из ряда логически связанных предложений с использованием адекватных лексических средств.

2. Особенности сформированности смысловой целостности, лексико-грамматического оформления и самостоятельности составления повествовательных рассказов у детей среднего дошкольного возраста с

общим недоразвитием речи второго уровня будут зависеть от характера используемых опор.

3. Выявленные особенности позволят определить этапы и направления работы по формированию умения составлять повествовательные рассказы с использованием опор различных типов у детей четырех-пяти лет с общим недоразвитием речи второго уровня.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей сформированности умения составлять повествовательные рассказы на основе опор различных типов у детей четырех-пяти лет с общим недоразвитием речи второго уровня и составлении методических рекомендаций с учетом выявленных особенностей.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи**:

1. Изучить психолого-педагогическую и логопедическую литературу по проблеме особенностей развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи.

2. Разработать методику диагностики умения составлять повествовательный рассказ с использованием опор различных типов.

3. Выявить особенности и уровни сформированности умения составлять повествовательный рассказ по представлению, с опорой на серию сюжетных картинок, недавно пережитый опыт, серию фотографий и недавно пережитый опыт, серию видеофрагментов, на основе этого опыта.

4. Составить методические рекомендации по развитию умения составлять повествовательные рассказы у детей четырех - пяти лет с общим недоразвитием речи второго уровня, с использованием опор различных типов.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения общей и специальной педагогики и психологии:

–о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выгодский, А.Р. Лурия, Р.М. Власова) [7]

–о поэтапном формировании умственных действий (П.Я. Гальперин) [8, 9]

–о развитии речи в процессе ручной деятельности и возможности использовать опору на недавно пережитый опыт при составлении связных высказываний (Н.А. Чевелева)

– принцип наглядности (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский) [18, 50]

Методы исследования определялись в соответствии с целью и задачами:

– теоретические - анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по теме исследования, статистическая обработка результатов (G-критерий знаков)

– экспериментальные – изучение медицинской и педагогической документации, наблюдение, беседы с родителями и педагогами, констатирующий эксперимент количественный и качественный анализ полученных данных.

Научная новизна исследования состоит в консолидации подходов к развитию связной речи детей с общим недоразвитием речи для определения содержания коррекционной работы по формированию умения составлять повествовательные рассказы с использованием опор различных типов.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволяют уточнить имеющиеся научные представления об особенностях составления повествовательных рассказов с использованием различных опор у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи второго уровня.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предлагаемая нами методика диагностики и методические рекомендации

могут быть использованы учителями-логопедами для формирования умения составлять повествовательные рассказы с использованием опор различных типов у детей четырех-пяти лет с общим недоразвитием речи второго уровня.

Организация исследования

Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 273». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 детей. При комплектовании группы учитывались:

- Возраст (4 - 5 лет);
- Однотипный характер дефекта (ОНР II уровня).

Исследование осуществлялось в три этапа с сентября 2014 года по ноябрь 2016 года.

Первый этап (сентябрь 2014– август 2015 г.): анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение его теоретических основ, цели и задач.

Второй этап (сентябрь 2015– май 2016г.): организация и проведение констатирующего эксперимента, анализ результатов констатирующего эксперимента.

Третий этап (июнь 2016 – ноябрь 2016 г.): разработка методических рекомендаций и оформление результатов исследования.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- Участие в научно-практической конференции (апрель 2016г).
- Публикации основных положений и результатов исследования в научном журнале и сборнике материалов научно-практической конференции (2016г). [65,66]
- Педагогическую деятельность в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад №273».

Структура и объем работы включают в себя: введение, две главы, методические рекомендации, заключение, список литературы, 6 приложений, проиллюстрирована 10 гистограммами, 2 таблицами и схемой.

Глава 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1 Развитие связной речи в онтогенезе

Связная речь — это сложное целое, которое представляет собой две и более группы предложений, подчиняющихся единой теме и имеющих четкую структуру и специальные языковые средства, которые служат для связи предложений друг с другом. Связная речь является наиболее сложным компонентом речевой системы. Она характеризуется смысловой, структурной и языковой связью частей. Центральной функцией является коммуникативная функция речи. [1]

Вопросы формирования связной речи подробно рассматривались в работах таких исследователей как Ушинский К.Д., Тихеева Е.И., Короткова Э.П., Бородич А.М., Усова А.П., Соловьева О.И., Сохин Ф.А. и другие.

По мнению многих из них, связность речи – это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной, четкой, логичной речи. [36]

Связную речь необходимо рассматривать в неразрывности содержания и формы. Принижение смысловой стороны приводит к тому, что внешняя, формальная сторона опережает в развитии внутреннюю, логическую сторону. Это проявляется в неумении подобрать слова, нужные по смыслу, в неправильном употреблении слов, неумении объяснить смысл отдельных слов.

Однако нельзя недооценивать и развитие формальной стороны речи. Расширение и обогащение знаний, представлений ребенка должно быть связано с развитием умения правильно выразить их в речи. [38]

М.М. Алексеева и И.Б.Яшина отмечают, что связная речь является наиболее сложной формой речевой деятельности. Она носит характер

последовательного систематического развернутого изложения. Связная речь осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. [2]

Диалог – это форма речи, состоящая из реплик, из цепи речевых реакций. Он возникает при непосредственном общении двух или нескольких человек. Опирается диалог на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание того, о чем идет речь. Отличительные черты диалогической речи это: эмоциональный контакт говорящих, их воздействие друг на друга мимикой, жестами, интонацией и тембром голоса; ситуативность.

Под монологом понимается связное высказывание одного лица, коммуникативная цель которого – сообщение фактов действительности. Это наиболее сложная форма речи, служащая для целенаправленной передачи информации.

А.М. Бородич указывает, что важнейшими качествами монологической речи являются: последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление, односторонний характер высказывания, произвольность, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации. Чтобы монолог был понятен слушателями, в нем должны использоваться полные распространенные предложения и наиболее точный словарь. [4]

Монологическая речь, по сравнению с диалогом, более контекста. Она излагается с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразных синтаксических конструкций.

Особенность данной формы речи, по мнению В.П. Глухова состоит в том, что содержание ее, как правило, заранее задано и предварительно планируется. [12]

Умение рассказывать играет большую роль в процессе общения человека. Для ребенка это умение является также средством познания, средством проверки своих знаний, представлений, оценок.

Развитие самостоятельной практической деятельности детей дошкольного возраста стимулирует развитие интеллектуальной практической функции речи: рассуждение, объяснение способов действий, обдумывание плана предстоящей деятельности и др. [47]

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. В контекстной речи ее содержание понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что высказывание строится без учета конкретной ситуации с опорой только на языковые средства. [58]

В работах исследователей, занимающихся вопросом формирования связной речи, были выделены следующие критерии связности высказывания: смысловая связь частей рассказа, логическая и грамматическая связи предложений, связь между частями предложения и законченность выражения мысли. Ещё одной важной характеристикой развернутого высказывания является последовательность изложения.

Формирование связной речи является одной из ведущих задач в процессе развития ребенка и занимает центральное место в системе работы по развитию речи в детском саду.

У детей, не имеющих речевую патологию, связная речь развивается постепенно вместе с развитием мышления. Это обусловлено усложнением деятельности ребенка и формами общения с окружающими людьми. [63]

Основы будущей связной речи закладываются на первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения с взрослым. На основе примитивного понимания начинает развиваться активная речь.

Как указывают М.М. Алексеева и И.Б. Яшина к началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, позднее они начинают служить обозначениями предметов. Постепенно появляются первые предложения. Слова к концу второго года жизни начинают грамматически

оформляться. Дети выражают свои мысли и желания более точно и ясно. В этот период речь выступает как средство установления контакта и как средство познания мира. Для ребенка второго и третьего года характерна легкая отвлекаемость от содержания разговора; развитие диалогической речи зависит от становления мышления, памяти, внимания, богатства словаря и грамматического строя. [2]

У детей третьего года жизни начинает формироваться умение правильно связывать слова в предложения. Быстрыми темпами развивается как понимание речи, так и активная речь ребенка. Словарный запас увеличивается, усложняется структура предложений. Дети пользуются простой формой диалогической речи (ответы на вопросы), начинают связно излагать свои мысли. Речь трехлетнего ребенка все еще является ситуативной. Происходит переход от простой двухсловной фразы к употреблению фразы с использованием союзов, падежных форм существительных, единственного и множественного числа. Допускается много ошибок при построении предложений, определении действия, качества предмета.

По данным М.А. Васильевой, В.В. Гербовой и др. в среднем дошкольном возрасте на развитие связной речи большое влияние оказывает активизация словаря. Его объем увеличивается примерно до 2,5 тысяч слов. В своей речи ребенок начинает употреблять прилагательные для обозначения признака предмета, наречия – для обозначения временных и пространственных отношений. Появляются первые обобщения, выводы, умозаключения. [5]

Дети чаще начинают пользоваться придаточными предложениями, особенно причинными, появляются придаточные условия, дополнительные, определительные.

В диалоге дошкольники среднего возраста чаще всего используют короткие неполные фразы даже тогда, когда вопрос требует развернутого

высказывания. Ребенок четвертого и пятого года постепенно переходит от отрывочных к более последовательным высказываниям, от коротких к развернутым. Дети начинают задавать много вопросов и способны к разговору в течение довольно длительного времени. Такой разговор состоит из вопросов, ответов, выслушивания сообщений собеседников и т.д. [4, 44]

Довольно часто вместо самостоятельного ответа они используют формулировку вопроса в утвердительной форме. Не всегда умеют правильно могут задать вопрос, подать нужную реплику, дополнить и исправить высказывания другого.

Структура речи ребенка пятого года жизни также еще несовершенна. При употреблении сложноподчиненных предложений опускается главная часть (обычно они начинаются с союзов потому что, что, когда).

Ф.А Сохин говорит о том, что дети среднего дошкольного возраста постепенно подходят к самостоятельному составлению небольших рассказов по картинке, по игрушке. В большинстве своем их рассказы копируют образец взрослого. Они еще не могут отличить существенное от второстепенного, главное от деталей. Речь всё ещё остается ситуативной, хотя идет развитие и контекстной речи. [37]

У детей старшего дошкольного возраста развитие связной речи достигает довольно высокого уровня. К 5 - 6 годам, по мнению А.Н. Гвоздева, Н.С. Жуковой, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой и др., у ребенка начинается активное овладение монологической речью. К этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети начинают усваивать морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка. Психологические и лингвистические предпосылки овладения связной монологической речью оказываются практически сформированными. В диалогической речи дети пользуются достаточно точным, кратким или развернутым ответом в соответствии с вопросом. У старших дошкольников начинает проявляться умение формулировать

вопросы, подавать уместные реплики, исправлять и дополнять ответ товарища. [10, 39, 46]

Дети шестого года жизни, по мнению Ф.А. Сохина, способны овладевать навыками планирования монологических высказываний. Изменения в содержании и форме детской речи происходят под влиянием совершенствующейся мыслительной деятельности. У старших дошкольников формируется умение выделять наиболее существенное в предметах или явлениях. Дети более активно участвуют в беседе или разговоре: спорят, рассуждают, довольно мотивированно отстаивают свое мнение, убеждают. Они уже не просто называют предмет или явление, а в большинстве случаев выделяют их признаки и свойства и дают более полное описание. [34, 38]

Формирующиеся умения устанавливать связи, зависимости и закономерные отношения между предметами и явлениями находят прямое отражение в монологической речи детей. Развивается умение отобрать нужные знания и найти более или менее целесообразную форму их выражения в связном повествовании. Увеличивается число распространенных и сложных предложений. Дети пяти-шести лет овладевают основными типами монологической речи: рассказом и пересказом (в их элементарной форме). Между ними есть не только общее, типичное для монологической речи, но и существенное различие.

Ф.А. Сохин указывает на то, что детям дошкольного возраста доступен пересказ художественного произведения. Ребенок получает готовый образец, который действует на его чувства, заставляет сопереживать и тем самым вызывает желание запомнить и пересказать услышанное. [37]

По содержанию рассказы условно можно разделить на фактические и творческие (придуманные детьми). Составляя фактический рассказ, ребенок опирается на восприятие и память, а придумывая, пользуется главным образом творческим воображением.

Содержание фактического рассказа должно точно соответствовать конкретному случаю, основываться на фактах. В этом виде рассказов могут отражаться ощущения, восприятия ребенка (рассказы по восприятию) или представления (рассказы по памяти).

Как отмечает Э.П. Короткова при составлении творческих рассказов (рассказов по воображению), основанных на вымышленном материале, дети также используют свой предыдущий опыт, но отдельные сведения ребенок должен объединить теперь новой ситуацией, предположить какое-либо событие. [19]

Дети семи лет способны придумывать несложные сказки, наделяя действующих лиц разными фантастическими качествами.

Старшие дошкольники, по мнению О.С. Ушаковой, уже способны составить описательный и сюжетный рассказы на предложенную тему, однако им зачастую ещё необходим предшествующий образец. Они овладевают разными типами связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. [49]

Изменение условий жизни, появление новых видов деятельности, новых отношений со взрослыми приводит к дифференциации функций и форм речи. У ребенка возникает форма речи-сообщения в виде рассказа-монолога о том, что с ним происходило вне непосредственного контакта с взрослым. С развитием самостоятельной практической деятельности у него появляется потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий.

Исследования А. М. Леушиной показали, что в дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Возникает потребность в связной контекстной речи. Переход к этой форме речи определяется, прежде всего, усвоением грамматических форм

развернутых высказываний. Главной особенностью детей старшего дошкольного возраста является появление планирующей функции речи. [24]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, связная речь является наиболее сложным речевым компонентом. Она характеризуется смысловой, структурной и языковой связью частей. Функции речевой деятельности ребенка развиваются от знаковой (обозначающей, номинативной) и коммуникативной функции общения к планированию и регулированию своих действий.

Дети старшего дошкольного возраста владеют основными типами связных высказываний. Им доступно составление небольших по объему логически последовательных повествований. Дети в достаточной мере владеют навыками синтаксического оформления фразы.

На пятом году жизни дети овладевают простым распространенным предложением, начинают употреблять сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Речь всё ещё остается ситуативной, хотя идет развитие и контекстной речи.

Дети среднего дошкольного возраста постепенно подходят к самостоятельному составлению небольших рассказов по картинке, по игрушке. Активный словарь увеличивается как в количественном, так и в качественном отношении.

Однако в высказывания нормально развивающихся дошкольников встречаются отдельные случаи нарушения связности высказывания, неправильного лексико-грамматического оформления фразы, недостаточной ее информативности, что подтверждает необходимость систематической работы по формированию связной речи.

1.2 Особенности развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи в теории и практике логопедии рассматривается как сложное речевое расстройство, при котором нарушается формирование всех компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения, при нормальном слухе и относительно сохранном интеллекте. [56, 60]

Дети с различными речевыми нарушениями (дизартрия, алалия, ринология, афазия) объединяются в группу с общим недоразвитием речи в тех случаях, когда наблюдается идентичность патологических проявлений по всем вышеуказанным компонентам. У детей с общим недоразвитием речи, несмотря на различную природу дефектов, наблюдаются типичные проявления, которые указывают на системное нарушение речевой деятельности: позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты звукопроизношения и фонемообразования, нарушения слоговой структуры слов, несформированность связной речи. [57]

Е.М. Мастюкова по клиническому состоянию детей с общим недоразвитием речи разделила на три основные группы:

- Неосложненный вариант общего недоразвития речи. У детей данной группы имеются признаки общего недоразвития речи, без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. У них отсутствуют локальные поражения центральной нервной системы. Дети с неосложненным вариантом общего недоразвития речи характеризуются общей эмоционально-волевой незрелостью, слабой регуляцией произвольной деятельности.

- Осложненный вариант общего недоразвития речи церебрально-органического генеза, при котором имеет место дизонтогенетически-энцефалопатический симптомокомплекс нарушений. У детей второй группы

общее недоразвитие речи сопровождается рядом неврологических и психопатологических синдромов. У них ярко выражена неврологическая симптоматика, которая свидетельствует не только о задержке созревания центральной нервной системы, но и о негрубом повреждении отдельных мозговых структур.

- Для детей третьей группы характерно более стойкое и специфическое речевое недоразвитие - моторная алалия. Высказывается предположение о том, что при моторной алалии возможны поражения корковых отделов головного мозга. [27]

У детей дошкольного возраста речевое недоразвитие выражается в различной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-грамматического недоразвития. [13]

Р. Е. Левиной были выделены три уровня речевого развития.

1 уровень общего недоразвития речи характеризуется либо полным отсутствием речи, либо наличием лишь ее элементов (так называемые «безречевые» дети).

У детей этого уровня активный словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых слов, звукоподражаний и звуковых комплексов, сопровождающихся жестами и мимикой. Резкая ограниченность активного словаря проявляется в том, что ребенок несколько понятий обозначает одним и тем же словом. Дифференцированное обозначение предметов и действий практически отсутствует. Названия действий заменяются названиями предметов. Фразовая речь отсутствует. Дети пользуются однословными словами-предложениями. Звукопроизношение характеризуется смазанностью, невозможностью произнесения многих звуков. Грубо нарушена слоговая структура слова. В речи детей преобладают односложные и двусложные слова. [30]

2 уровень общего недоразвития речи характеризуется начатками общеупотребительной речи. [20] Дети данного уровня при общении пользуются однообразными, искаженными в фонетическом и грамматическом отношении речевыми средствами. Появляется фразовая речь. Они способны отвечать на вопросы, беседовать по картинке, однако рассказ чаще всего примитивен и сводится к перечислению увиденных событий и предметов. Связной речью дети со вторым уровнем речевого развития практически не владеют. [45] Они пользуются простыми предложениями, состоящими из двух-трех, редко четырех слов. В их речи дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно употребление в речи местоимений, союзов, некоторых предлогов в их элементарных значениях. Лексический запас детей второго уровня значительно отстает от возрастной нормы. Предметный словарь, словарь действий и признаков ограничен. Навыками словообразования они практически не владеют.[54]

Выраженные трудности дети со вторым уровнем речевого развития испытывают при употреблении ряда грамматических конструкций.[64]

Отмечаются грубые ошибки при использовании предложных конструкций. Союзы и частицы употребляются крайне редко. Фонетическая сторона речи отстает от возрастной нормы: у детей нарушено произношение согласных. Грубые ошибки отмечаются в воспроизведении слов разного слогового состава. [53]

3 уровень общего недоразвития речи характеризуется развернутой разговорной фразовой речью, отсутствуют грубые отклонения в развитии различных сторон речи. Но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Для детей с третьим уровнем речевого развития характерно неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояние предметов

и действий. Дети испытывают трудности в овладении способами словообразования, им не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. [28]

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

Отмечаются трудности в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании простых и сложных предлогов. [30]

Недостатки в употреблении лексики и грамматики, в звукопроизношении отчетливо проявляются в связной монологической речи (пересказ, рассказ по серии картин, рассказ-описание).

У детей этого уровня В.П. Глухов отмечает трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Пересказ и различные виды рассказов характеризуются нарушением связности и последовательности изложения, смысловыми пропусками, ситуативностью и фрагментарностью. [13]

Т.Б. Филичева выделила еще одну категорию детей с общим недоразвитием речи, «у которых признаки речевого недоразвития оказываются «стертыми» и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи». [53]

4 уровень речевого развития характеризуется незначительным нарушением в формировании всех компонентов языковой системы и выявляется при углубленном логопедическом обследовании. Общее недоразвитие речи четвертого уровня определяется Т.Б. Филичевой как своеобразная стертая или легкая форма речевой патологии. У детей отмечаются неявно выраженные, но стойкие нарушения в овладении способами словообразования, словоизменения, в употреблении слов сложной

структуры, некоторых грамматических конструкций, недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем и др. [53].

По данным исследования Т.Б. Филичевой, отличительной особенностью детей с четвертым уровнем речевого развития является своеобразие их связной речи. В беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок выявляются нарушения логической последовательности, заикливание на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов. Дети этой группы чаще всего пользуются простыми малоинформативными предложениями, испытывают трудности при планировании высказываний и отборе адекватных языковых средств. [53, 16]

Понимание речи детей четвертого уровня приближается к низкой возрастной норме. Однако активный словарь в количественном отношении значительно беднее, чем у сверстников с нормальной речью.

Типичными лексическими ошибками, как отмечают Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова, являются неправильное употребление слов в речевом контексте, незнание наименований частей предметов. Дети четвертого уровня речевого развития не знают названия оттенков цветов, плохо различают форму предметов. Антонимы и синонимы используются в их речи крайне редко. Это обуславливает частые случаи нарушения лексической сочетаемости. Недостаточная ориентировка в звуковой форме слова отрицательно влияет на усвоение морфологической системы родного языка. [23]

Дети испытывают трудности в образовании существительных. Много ошибок допускается ими при употреблении приставочных глаголов. Ограниченный лексический запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делают речь детей бедной и стереотипной.

Р.И. Лалаева указывает на довольно стойкие ошибки при согласовании прилагательного с существительным в роде и падеже, смешение родовой принадлежности существительных, ошибки в согласовании числительного с существительными всех трех родов. Для детей четвертого уровня характерны также ошибки в употреблении предлогов: их опускание, замена, недоговаривание. [23]

Таким образом, экспрессивная речь детей со всеми вышеуказанными особенностями может служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений со стороны логопеда, родителей и пр.

Многочисленные данные результатов исследований логопедов, психологов и педагогов показывают, что к началу школьного обучения уровень сформированности лексико-грамматических средств языка у детей с общим недоразвитием речи значительно отстает от нормы, самостоятельная связная монологическая речь остается несовершенной. Это создает детям дополнительные трудности в процессе обучения. В связи с этим формирование связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий.

Р.Е.Левина отмечает, что недостаточно сформированная собственная речь, незнание многих слов и выражений, смешение значений слов, аграмматизмы оказывают отрицательное влияние на понимание художественных и учебных текстов, что, в свою очередь, затрудняет процесс обучения детей в школе. [30]

По мнению С. Н. Шаховской у детей с общим недоразвитием речи затруднения, проявляющиеся в развернутой речи, обусловлены особенностями грамматического строя речи. [62]

Овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словаря и грамматического строя речи. Поэтому на решения задач по формированию связной речи должна быть направлена работа по развитию лексических и грамматических средств языка.

Т.В. Волосовец отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи характерными лексическими трудностями являются названия частей предметов и объектов, глаголов, выражающих утонченность действий, приставочных глаголов, антонимов, относительных прилагательных. В грамматическом строе наблюдаются ошибки в употреблении предлогов, в согласовании различных частей речи, в построении предложений. Словарный запас детей с общим недоразвитием речи, не только ограничен (преобладание слов, обозначающих конкретные предметы и действия, при недостаточном количестве обобщающих слов, обозначающих абстрактные понятия), но и недостаточно сформировано понимание значения слов. [31]

Жукова Н.С. пишет о том, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдается недостаточно полное понимание текста. Автор отмечает, что для понимания содержания нужен, прежде всего, определенный запас слов, знание их значений, а также связей между словами предложения. У детей с общим недоразвитием речи эти предпосылки отсутствуют. Они не понимают отдельные слова, поэтому этого многое из текста для них остается непонятным. Пересказ оказывается неполным, неточным из-за неправильного осмысления отдельных слов, связи между ними. Из-за трудности осмысления причинно-следственных и временных связей смысл рассказа детьми понимается не в полной мере. [16]

По мнению Р.И. Лалаевой, нарушение последовательности изложения всегда отражается на связности текста: пропуск; перестановка членов последовательности; смешение разных рядов последовательности (когда, например, ребенок, не закончив описание какого-либо существенного

свойства предмета, переходит к описанию следующего, а затем вновь возвращается к предыдущему). Детям доступнее пересказ понятного им текста, чем изложение его основного содержания. У них не сформировано умение адекватно развивать замысел, заложенный в зачине сообщения. Причинами здесь являются: неумение выделить главный смысл услышанного; неумение развить, развернуть найденный смысл в полное последовательное высказывание; неумение обдумывать предстоящее сообщение в целом, выделять главное, дифференцировать, производить отбор необходимого материала, планировать логически последовательное изложение своей речи. Все перечисленные особенности отражаются в связной речи.

Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются и отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего даются таким детям самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. В воспроизведении текстов по образцу также заметно отставание от нормально говорящих сверстников. [21]

М.М. Кольцова отмечает, что связная речь детей с общим недоразвитием речи носит в основном ситуативный характер и имеет форму диалога. Она тесно связана с непосредственным опытом детей. У них еще нет умения и навыков связно излагать свои мысли. Поэтому для них характерны нераспространенные предложения, односложные ответы на вопросы, частые повторения слов и отдельных предложений. [25]

Особенности в построении высказывания детей с общим недоразвитием речи - результат трудностей в планировании речевого сообщения. Их высказывания, по мнению Р.И. Лалаевой, характеризуются большим количеством ошибок в грамматическом оформлении. Чем больше его объем, тем чаще встречаются разнообразные аграмматизмы: пропуск или

избыточность членов продолжения, ошибки в управлении и согласовании, в употреблении служебных слов, временных глаголов, в слово и формообразовании, а также формировании высказывания. [23]

Рассказы детей с общим недоразвитием речи характеризуются увеличением доли существительных, местоимений и служебных слов. Предложения строятся из фраз штампов или простого перечисления субъектов и объектов действия. Частое использование местоимений и наречий с обобщенным недифференцированным значением объясняется ограниченным словарным запасом. Чрезмерное употребление служебных и вводных слов - результат неумения грамотно оформить предложение.

Л.Ф. Спинова указывает на то, что у дошкольников с общим недоразвитием речи монологическая устная речь самостоятельно не формируется. [40]

При пересказе или рассказе дети, страдающие общим недоразвитием речи, испытывают трудности в построении фразы, прибегают к перефразировкам и жестам, теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична и маловыразительна.

Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, анализируя процедуру составления рассказа по серии сюжетных картинок, отмечают, что дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в определении логической последовательности изложения, обусловленные неумением детей расположить картинки в нужном порядке. Сам рассказ состоит из перечисления предметов или действий, изображенных на картинках. При пересказе сказки или небольшого рассказа обнаруживаются неполное понимание прочитанного текста, нарушение последовательности в передаче событий, пропуск существенных моментов, многочисленные повторы, трудности подбора слов. Самым сложным для детей с общим недоразвитием речи оказывается самостоятельное описание предмета: оно ограничивается

чаще всего называнием отдельного признака предмета, на котором застревает ребенок, или перескакиванием с одной мысли на другую. [16]

По мнению В.П. Глухова, наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов создает дополнительные трудности в овладении связной монологической речью. [12]

У детей общим недоразвитием речи специалисты отмечают следующие особенности познавательной деятельности.

Наблюдается низкий уровень развития основных свойств *внимания*: недостаточная устойчивость и ограниченные возможности его распределения.

Отставание речевого развития отрицательно сказывается на развитии *памяти*. При относительно сохранной смысловой и логической памяти у детей с общим недоразвитием речи заметно снижены вербальная память и продуктивность запоминания. Дети испытывают трудности при запоминании сложных инструкций, опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок. Отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. [25]

У детей с общим недоразвитием речи специфические особенности *мышления* обусловлены связью речевого нарушения с различными сторонами психического развития. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, соответствующих их возрасту, дети часто отстают в развитии наглядно-образной сферы мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением. У многих из них наблюдается ригидность мышления. [25]

Специалисты отмечают общую соматическую ослабленность детей с общим недоразвитием речи, а также некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией

движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности у них вызывают выполнения движений по словесной инструкции.

Вследствие недоразвития всех компонентов речевой системы, спонтанное и поэтапное формирование речевых умений и навыков или невозможно, или дисгармонично.

По мнению М.М. Кольцовой связная речь не может быть воспитана сама по себе, так как она требует четко систематической коррекционной работы логопеда. [17]

Проведенный анализ исследований, посвященных изучению вопроса о состоянии связной речи у детей с общим недоразвитием речи, позволяет говорить о том, что большинство авторов выделяет недостатки этого вида речи как закономерное, постоянное, стойкое нарушение в структуре дефекта.

У детей с общим недоразвитием наблюдается недостаточная сформированность всех языковых структур;

самостоятельная связная контекстная речь детей с общим недоразвитием речи является несовершенной;

уровень сформированности лексико-грамматических средств языка значительно отстает от нормы;

умение связно и последовательно излагать свои мысли у таких детей развито недостаточно;

дети с общим недоразвитием речи испытывают значительные трудности в программировании связного высказывания, в синтезировании отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания;

при общем недоразвитии речи значительно страдает связная речь, для её развития необходима своевременная, комплексная и регулярная коррекционная помощь.

1.3 Обзор подходов к обследованию и формированию связной речи с использованием опор различных типов

Важнейшее организующее положение в процессе обучения и всей целостной педагогической деятельности является принцип наглядности. Это один из самых известных и понятных принципов учебной деятельности, который используется с древнейших времен. [15]

«Золотое правило» дидактики было выдвинуто Я.Л. Коменским. Он сформулировал принцип наглядности, дал всестороннее теоретическое и практическое обоснование системного подхода к привлечению разных органов чувств человека во время восприятия информации. Требование, чтобы знания черпались детьми, прежде всего из собственных наблюдений, сыграло большую роль в обучении. [18]

И.Г. Песталоцци в своих трудах значительно обогатил принцип наглядности. По его мнению, органы чувств сами по себе доставляют нам беспорядочные сведения об окружающем мире. Обучение должно уничтожить беспорядочность в наблюдениях, разграничить предметы, а однородные и близкие снова соединить, т. е. сформировать у детей понятия.

В педагогической системе К.Д. Ушинского использование наглядности в обучении органически связано с преподаванием родного языка. Он считал, что лучшим средством добиться самостоятельности детей в процессе развития дара слова, служит наглядность. [50]

Многие ученые и педагоги рассматривали использование наглядности как средство для создания у дошкольников образных представлений, формирования понятий, понимания связей и зависимостей. Ощущение и понятие – различные ступени единого процесса познания.

Это объясняется тем, что ведущими формами мышления в этом возрасте являются наглядно-действенное и наглядно-образное. Поэтому наглядные пояснения всегда доступнее.

Виды наглядности подразделяются на:

- естественную (реальные предметы, растения, животные),
- картинную и картинно-динамическую (фото, рисунки, картины, диафильмы и др.),
- объемную наглядность (модели, муляжи),
- аудиовизуальную (кинофильмы, видеофильмы),
- графическую (схемы, чертежи)
- экспериментальную (элементарные опыты).

Требования к наглядности: должна реально отражать окружающую действительность, соответствовать уровню развития детей, быть высокохудожественной по содержанию и оформлению.

В процессе логопедического воздействия при различных видах и формах речевых нарушений используется все многообразие методов коррекционной педагогики. Логопеды в своей деятельности применяют различные методы: практические, наглядные и словесные. Выбор и использование того или иного метода определяется характером речевого нарушения, содержанием, целями и задачами коррекционно-логопедического воздействия, этапом работы, возрастными, индивидуально-психологическими особенностями ребенка и др. На каждом из этапов логопедической работы эффективность овладения правильными речевыми навыками обеспечивается соответствующей группой методов. [22]

К практическим методам логопедического воздействия относятся упражнения, игры и моделирование.

Основными словесными методами являются рассказ, беседа, объяснение.

К наглядным методам относятся наблюдения, рассматривание рисунков, картин, макетов, просмотр презентаций, кино и видеофильмов, а также показ образца задания, способа действия, которые в ряде случаев выступают в качестве самостоятельных методов.

Авторы общепринятых в логопедии методик по формированию связной речи опираются на теорию П.Я. Гальперина [9] о поэтапном формировании умственных действий и считают целесообразным использование вспомогательных средств различной сложности.

В целях комплексного исследования связной речи детей В.П. Глухов использует серию заданий, которая включает: составление предложений по отдельным ситуационным картинкам; составление предложения по трем картинкам, связанным тематически; пересказ текста; составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок; сочинение рассказа на основе личного опыта; составление рассказа-описания. [13] С учетом индивидуального уровня речевого развития ребенка программа обследования может быть дополнена доступными заданиями с элементами творчества: окончание рассказа по заданному началу; придумывание рассказа на заданную тему. По данным исследования для каждого ребенка составляется индивидуальный оценочный «профиль» состояния связной монологической речи, пример составления, которого также приводится автором.

В.К.Воробьева рекомендует связную речь обследовать по четырем сериям. [6]

Первая серия направлена на выявление репродуктивных возможностей речи детей и включает два задания: подробный пересказ текста; краткий пересказ этого же текста.

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 высказывание. Эта серия включает в себя два задания: самостоятельно разложить серию сюжетных картинок в логической последовательности; составить рассказ по найденной программе.

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: составление продолжения рассказа по прочитанному зачину; придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам, которые дети должны выбрать из общего банка предметных картинок; самостоятельное нахождение темы и ее реализации в рассказах. Четвертая серия заданий направлена на выяснение состояния ориентировочной деятельности. Ориентировочная деятельность заключается в умении выделять всеобщие, характерные признаки, присущие организации именно этой языковой единицы.

Т. Б. Филичева для обследования связной речи предлагает использовать картины из серий «Мы играем», «Домашние и дикие животные», а также картины из дидактического материала по исправлению недостатков произношения у детей дошкольного возраста. [43] Автор рекомендует разнообразные задания: рассказать от 1-го лица; подобрать эпитеты к определенным словам; пересказать текст, изменяя время совершаемых действий; образовать сравнительную степень прилагательных; образовать уменьшительную форму и др.

Методика исследования связной речи, предложенная Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, носит тестовый характер. Она сочетает традиционные для логопедической практики приемы обследования речи, а также методы оценки речи больных с афазией с нейропсихологическими методами анализа и интерпретации данных диагностики, разработанными А.Р. Лурия. Задания данной методики сложны и информативны, причем об этом говорят и сами авторы. [55]

Детям предлагаются следующие задания:

- разложить 4 картинки по порядку и составить по ним рассказ;
- прослушать рассказ и его пересказ;

Оценка результатов производится по 4 критериям:

- критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения;
- критерий возможности программирования текста;
- критерий грамматического оформления;
- критерий лексического оформления.

Обработка результатов обследования проводится по предложенной авторами таблице.

В своей методике обследования связной речи дошкольников О.Е. Грибова предъявление материала дает от сложного к простому. Автор использует следующие виды заданий:

- составление описательного рассказа по впечатлению (по памяти);
- составление описательного рассказа с опорой на объект или по картинке;
- составление повествовательного рассказа по впечатлению;
- составление повествовательного рассказа по сюжетной картинке;
- составление повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок.

О.Е. Грибовой описана организация исследования, в которой отмечается, какого характера помощь требовалась ребенку:

- стимуляция активности – ребенку требуется, чтобы его все время подгоняли;
- наводящие вопросы;
- организующая помощь. [14]

Т.А. Ткаченко при работе над формированием связной речи у детей с общим недоразвитием речи предлагает использовать наглядные средства, к которым относятся наглядность и моделирование плана высказывания. В предметно-схематических моделях используются опорные сигналы (схематические картинки), в которых представлены существенные признаки, связи, отношения. Являясь зрительным планом, они направляют процесс связного высказывания. [41]

Упражнения данный автор рекомендует проводить в порядке возрастающей сложности, параллельно этому постепенно уменьшается наглядность и сокращается план высказывания. Т.А. Ткаченко рекомендует следующий порядок работы:

- пересказ рассказа по наглядному действию;
- рассказ по следам наглядного (демонстрируемого) действия;
- пересказ рассказа с использованием фланелеграфа;
- пересказ рассказа по серии сюжетных картин;
- составление рассказа по серии сюжетных картин;
- пересказ рассказа по сюжетной картине;
- рассказ по сюжетной картине.

Особенность системы данного автора заключается в том, что последовательно изменяя этапы обучения, удается сформировать связную речь у тех детей, которые изначально не владели развернутыми смысловыми высказываниями. [42]

Н.А Чевелева предлагает систему по развитию связной речи в процессе ручной деятельности, включающую в себя четыре периода: период сопровождающей речи; период завершающей речи; период предваряющей речи; период закрепления навыков самостоятельной речи. [61]

Период сопровождающей речи

На занятиях этого периода дети отвечают на вопросы учителя о том, что они делают в данный момент, говорят по поводу совершаемого ими какого-то отдельного элемента работы. Такая речь носит название сопровождающей.

Период завершающей речи

Во второй период следует перейти к более сложному виду речи - завершающей действие речи. Дети описывают уже выполненную работу или какую-то ее часть.

Период предваряющей речи

В этот период дошкольники начинают пользоваться еще более сложной формой речи. Переход к ней становится возможным после того, как дети начинают свободно пользоваться сопровождающей и завершающей речью. На этой основе в третьем периоде вводится новая, наиболее сложная форма речи – предваряющая. В этом случае ребенок рассказывает о том, что он намеревается делать.

Период закрепления навыков самостоятельной речи

На протяжении четвертого периода Н.А. Чевелева рекомендует проводить свободную речевую практику. Дети на занятиях должны отвечать на всевозможные вопросы, сами задавать вопросы, разговаривать по любому поводу, пояснять, советовать. В этот период речь детей приближается к свободным формам, какими ребёнок пользуется в повседневном общении. [61]

В.П. Глухов предлагает поэтапную систему обучения рассказыванию, в результате которой предполагается овладение детьми навыками монологической речи в следующих формах: составление высказывания по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества. [11]

В процессе обучения детей с общим недоразвитием речи рассказыванию автор предлагает использовать наглядные опоры – блоки-квадраты. Они применяются в условной наглядной схеме при моделировании сюжета произведения и обозначают отдельные фрагменты рассказа. Заполняются блоки-квадраты изображениями персонажей и значимых объектов, которые соответствуют каждому из последовательных фрагментов-эпизодов. Составление такой схемы позволяет детям устанавливать последовательность и взаимосвязи смысловых звеньев рассказа. [3]

В.К. Воробьева в работе по формированию связной речи предлагает использовать сенсорно-графические схемы, которые помогают детям ознакомиться:

- с логической структурой мысли отдельного предложения (вычленение предмета сообщения и того, что сообщается о предмете);
- с правилами смысловой связи предложений (выяснению того, как рассказывается о предмете или событии, закреплению у детей представления о том, что рассказ состоит из нескольких предложений);
- с правилами строения рассказа. [6]

При создании схемы повествовательного рассказа, в сознании детей постепенно закрепляется представление о его структуре, которая требует определенной последовательности, то есть передачи мысли от предложения к предложению, по цепочке и не допускает перестановки. Части графической схемы заполняются настоящими изображениями предметов. Это способствует развитию возможности наглядно-образного представления содержания рассказа. Для воспроизведения описательного рассказа применяются сенсорно-графические схемы, которые привлекают внимание детей к признакам предмета, наглядно показывают детям, что от перестановки порядка признаков последовательность рассказа не нарушается, в нем не возникает смысловых пробелов, какие возникают при перестановке частей повествовательного рассказа. [3]

А.В. Мамаева, описывая приемы направленного воздействия на развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с церебральным параличом, имеющих зачатки общеупотребительной речи, указывает на эффективность использования внешних опор различных типов: сюжетные картинки, демонстрации действий, схемы и пиктограммы. [26]

В зарубежной практике коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья активно применяется метод видеомоделирования. Видеомоделирование – это создание коротких видео,

на которых демонстрируется сам ребенок, снятый в процессе определенной деятельности. После, в работе с данным ребенком видеосюжеты используются в качестве наглядных опор и моделей. Этот подход имеет широкое применение в работе с детьми разных возрастов и способностей. Метод видеомоделирования способствует независимому функционированию, и может быть направлен на многочисленные цели ребенка, включая поведенческие, самопомощь, общение и социальные цели. [67] Метод видеомоделирования, активизируя наглядно-чувственное восприятие, обеспечивает более легкое и прочное усвоение знаний в их образно-понятийной целостности и эмоциональной окрашенности, существенно влияет на формирование мировоззрения, стимулирует развитие абстрактно-логического мышления. Использование данного метода создает благоприятные условия для повышения эффективности всего коррекционно-педагогического процесса. [68]

Таким образом, каждый из вышеперечисленных автор предлагает свою методику исследования и формирования связной речи у детей дошкольного возраста, и указывают на необходимость использования различных видов наглядных опор.

При исследовании связной речи необходимо учитывать: лексико-грамматическое оформление рассказа, степень самостоятельности при выполнении заданий, полноту изложения, смысловое соответствие наглядному сюжету, наличие или отсутствие логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании событий.

В результате анализа литературы по проблеме исследования можно сделать следующие выводы:

Связная речь — это сложное целое, которое представляет собой две и более группы предложений, подчиняющихся единой теме и имеющих четкую структуру и специальные языковые средства, которые служат для связи

предложений друг с другом. Связная речь характеризуется смысловой, структурной и языковой связью частей.

На пятом году жизни дети овладевают простым распространенным предложением, начинают употреблять сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Речь всё ещё остается ситуативной, хотя идет развитие и контекстной речи. Дети среднего дошкольного возраста при нормальном речевом развитии постепенно подходят к самостоятельному составлению небольших рассказов по картинке. Активный словарь увеличивается как в количественном, так и в качественном отношении.

У детей с общим недоразвитием наблюдается недостаточная сформированность всех языковых структур. Самостоятельная связная контекстная речь детей с общим недоразвитием речи является несовершенной. Недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. У таких детей уровень сформированности лексико-грамматических средств языка значительно отстает от нормы. Большие трудности они испытывают при программировании связного высказывания, в синтезировании отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания.

Нарушения умения составлять повествовательные рассказы у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи второго уровня могут быть представлены в различной степени и проявляться в нарушениях смысловой целостности, лексико-грамматического оформления и самостоятельности выполнения.

При общем недоразвитии речи значительно страдает связная речь, для её развития необходима своевременная, комплексная и регулярная коррекционная помощь.

Исследователи, изучающие проблему общего недоразвития речи, отмечают нарушение формирования всех компонентов речевой системы, что, безусловно, отражается на развитии связной речи. Подготовку к овладению

связной речью рекомендовано начинать со второго уровня общего недоразвития речи. Многие авторы предлагают свою методику исследования и формирования связной речи у детей дошкольного возраста, и указывают на необходимость использования различных видов наглядных опор. Имеются рекомендации Н.А. Чевелевой по развитию речи в процессе ручной деятельности, Т.А. Ткаченко по использованию предметно – схематических моделей предложений и рассказов, а также метод видеомоделирования.

Но мы не встретили специальных разработок, объединяющих вышеперечисленные подходы, что на наш взгляд является целесообразным, так как для составления рассказов детям с общим недоразвитием речи второго уровня требуется значительная развернутая помощь.

Глава 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.

Цель констатирующего эксперимента – выявить особенности и уровни сформированности умения составлять повествовательный рассказ с опорой на вспомогательные средства различной сложности у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи второго уровня.

Констатирующий эксперимент был организован в октябре 2016 года на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 273». В МБДОУ функционируют 11 групп для воспитанников дошкольного возраста комбинированной, компенсирующей и общеразвивающей направленности. В группы компенсирующей и комбинированной направленности дети зачисляются на основании заключения ПМПК и согласия родителей. Группа компенсирующей направленности работает по адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи под редакцией профессора Л.В. Лопатиной. [32]

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 испытуемых (80% испытуемых – мальчики, 20% испытуемых – девочки). При комплектовании группы учитывались:

- возраст (4 - 5 лет);
- однотипный характер дефекта (ОНР II уровня).

На основе наблюдений за детьми, изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами и родителями были получены следующие данные об испытуемых экспериментальной группы.

У всех испытуемых 100% (10 испытуемых) логопедическое заключение – общее недоразвитие речи второго уровня, дизартрия. Анамнестические данные дошкольников свидетельствуют о наличии различных отклонений в перинатальный период.

Среди неблагоприятных факторов перинатального периода у 10% детей (1 испытуемый) отмечается токсикоз первой половины беременности и у 20% (2 испытуемых) имеется токсикоз, как в первой, так и во второй половине беременности. У 10% (1 испытуемый) в анамнезе зафиксирована угроза выкидыша в первой половине беременности. У 30% (3 испытуемых) кесарево сечение. Осложнения от невролога отмечаются у 40% испытуемых (астено-невротический синдром, резидуально-органическое поражение ЦНС, гидроцефальный синдром). У 40% (4 испытуемых) в анамнезе не отмечается вредоносных факторов в перинатальный период.

У всех исследуемых 100% детей (10 испытуемых) зрение и слух соответствует норме.

Со стороны познавательной деятельности отмечаются следующие особенности: у 70% (7 испытуемых) снижение работоспособности, повышенная утомляемость, недостаточная концентрация внимания, т.е. детям трудно сконцентрироваться на одном предмете и переключиться на другой по специальному заданию. У 30% детей (3 испытуемых) снижение речеслуховой памяти, детям необходимо потратить больше времени и требуются повторы для запоминания определенного материала. У 40% (4 испытуемых) скорость протекания мыслительных операций замедленна. У 60% детей (6 испытуемых) в норме.

Нарушение мелкой и общей моторики отмечается у 100% детей (10 испытуемых). У 50% (5 испытуемых) детей отмечается двигательная расторможенность, импульсивность в деятельности, у 30% детей (3 испытуемых) была зафиксирована двигательная заторможенность. У 20% (2 испытуемых) выше перечисленных нарушений не отмечалось.

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы и приемы по обследованию связной речи (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.К. Воробьева, В.П. Глухов), которые были адаптированы нами в соответствии с целями исследования и особенностями

испытуемых. [6, 13, 53, 59] Проведение эксперимента было выстроено с опорой на положения, выдвинутые Т.А. Ткаченко (о развитии речи с использованием предметно – схематических моделей предложений и рассказов) [41], Н.А. Чевелёвой (развитие речи в процессе ручной деятельности) [61].

В ходе проведения эксперимента использовался метод видеомоделирования. В качестве наглядных опор использовались видеофрагменты, демонстрирующие ребенка, снятого в процессе ручной деятельности. [67, 68]

Во время обследования соблюдался принцип, предложенный О.Е.Грибовой: от сложного к простому. [14] Использовалась бальная оценка, предложенная Т.А. Фотековой. [55]

Содержание констатирующего эксперимента представлено на схеме (рис. 1)

Рис.1 Содержание констатирующего эксперимента



Констатирующий эксперимент включал в себя 5 серии заданий:

- составление рассказа по представлению;
- составление рассказа с опорой на наглядность (серия сюжетных картинок);
- составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт;
- составление рассказа с опорой на наглядность (фото, демонстрирующие процесс изготовления поделки) и недавно пережитый опыт.
- составление рассказа с опорой на наглядность (видеофрагменты, демонстрирующие процесс изготовления поделки) и недавно пережитый опыт.

1. Составление рассказа по представлению

Стимульный материал: поделка из пластилина (мишка) (Приложение 1).

Процесс обследования: Ребёнку предлагается рассмотреть поделку и рассказать по порядку как она делается.

Оценка:

а) Критерий смысловой целостности

3 балла – рассказ соответствует ситуации, воспроизведены все основные смысловые звенья;

2 балла – незначительные искажения ситуации, неправильное воспроизведение причинно – следственных связей, нет связующих звеньев;

1 балл – рассказ неполный, имеются значительные сокращения или включение посторонней информации

0 баллов – отсутствует описание ситуации.

б) Критерий лексико-грамматического оформления

3 балла – рассказ составлен без нарушений лексических и грамматических норм;

2 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдается стереотипность оформления;

1 балл – стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств;

0 баллов – рассказ не доступен.

в) Критерий самостоятельности выполнения

3 балла – рассказ составлен самостоятельно;

2 балла – рассказ после минимальной помощи (1-2 вопроса);

1 балл – рассказ по вопросам;

0 баллов – рассказ не доступен даже по вопросам.

2. Составление рассказа по серии сюжетных картинок

Стимульный материал: серия сюжетных картинок (Приложение 2).

Процесс обследования: Ребёнку предлагается рассмотреть картинки, разложить их по порядку и составить по ним рассказ (составлению рассказа предшествует обзор предметного содержания каждой картинки с объяснением значения отдельных деталей).

Оценка:

а) Критерий смысловой целостности

3 балла – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья;

2 балла – незначительные искажения ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, нет связующих элементов;

1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, рассказ не завершён или неполный;

0 баллов – отсутствие описания ситуации.

б) Критерий лексико-грамматического оформления

3 балла – рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств;

2 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдается стереотипность оформления, единичность поиска слов, неточности словоупотребления;

1 балл – наблюдаются аграмматизмы, стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств

0 баллов – рассказ не оформлен.

в) Критерий самостоятельности выполнения задания

3 балла – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ;

2 балла – картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно;

1 балл – картинки разложены с помощью логопеда, рассказ составлен по наводящим вопросам;

0 баллов – задание не выполнено даже при наличии помощи.

3. Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт

Стимульный материал: пластилин, видеокамера.

Процесс обследования: ребенку предлагается сделать поделку из пластилина, проговаривая все свои действия (сопровождающая речь). Весь процесс фиксируется на видеокамеру (для проведения следующего задания). После изготовления поделки ребенка просят рассказать, как он её делал (завершающая речь).

Оценка: аналогично заданию 1.

4. Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и серию фотографий

Стимульный материал: фотографии, демонстрирующие процесс изготовления поделки (Приложение 3)

Процесс обследования: ребенку предлагается рассмотреть фотографии, разложить их по порядку. После разбора содержания каждой фотографии, ребёнку предлагается составить рассказ.

Оценка: аналогично заданию 2.

5. Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и серию видеофрагментов

Стимульный материал: видеотрегменты, демонстрирующие процесс изготовления поделки

Процесс обследования: ребенку предлагается рассмотреть стоп-кадры видеотрегментов и определить их последовательность. После просмотра всех видеотрегментов с разбором из содержания, ребёнку предлагается составить рассказ.

Оценка: аналогично заданию 2.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проведен количественный и качественный анализ результатов по каждой серии констатирующего эксперимента и по каждому критерию. Результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице (Приложение 4). На основе данного анализа по каждой серии эксперимента нами условно выделено 3 уровня успешности:

1 высокий – 8-9 баллов;

2 средний – 5-7 баллов;

3 низкий – 4 и менее баллов.

Результаты первой серии констатирующего эксперимента (составление рассказа по представлению) представлены в гистограмме (Рис.2).

Как видно из гистограммы, при составлении рассказа по представлению высокий и средний уровень успешности не продемонстрировал ни один из испытуемых, низкий уровень выявлен у 100% (10 человек) испытуемых.

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что при составлении рассказа по представлению затруднения были выявлены по всем трем критериям оценивания (Рис.3).

По критерию смысловая целостность: 50 % (5 человек) набрали 1 балл, 50% (5 человек) 0 баллов.

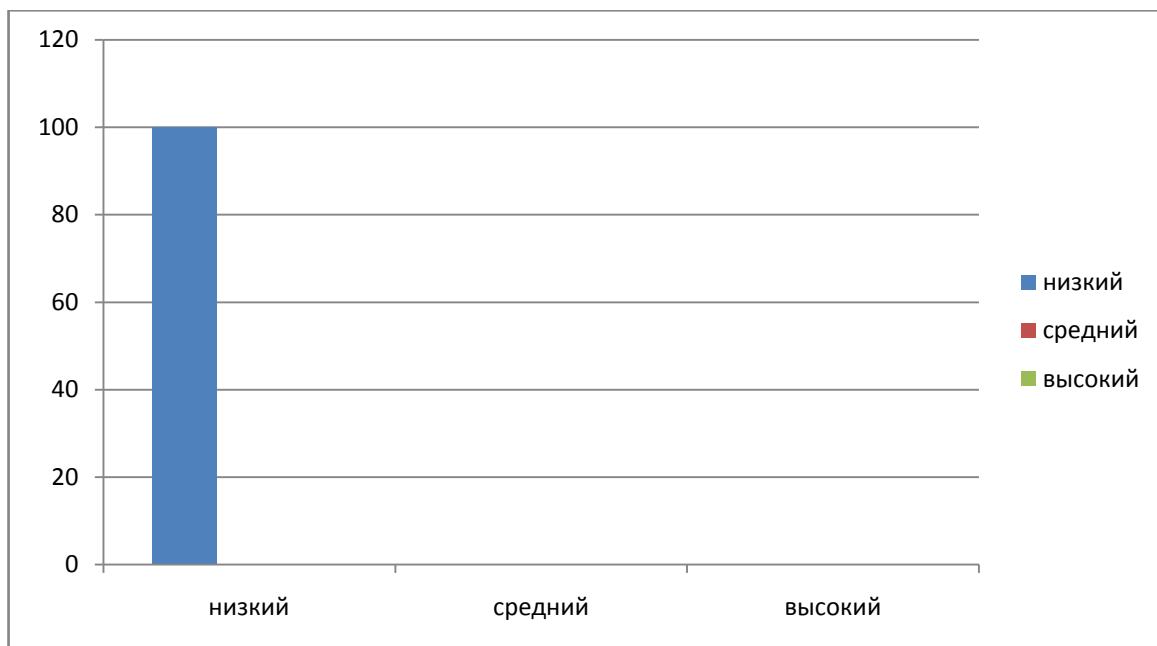


Рис. 2. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения составить рассказ по представлению (%)

При составлении рассказа по представлению у испытуемых набравших 0 баллов (50% – 5 человек) составить рассказ не получилось. Например, рассказ Толи: «Круг и ...круг ещё...».

У испытуемых набравших 1 балл (50% – 5 человек) наблюдалось выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, рассказ не завершен, дополнен посторонней информацией. Например, рассказ Аллы: «Так берём и прижимаем это и ещё живот, и руки, и нос ...».

По критерию лексико-грамматическое оформление: 60% (6 человек) набрали 1 балл, 40% (4 человека) 0 баллов.

У испытуемых, набравших 0 баллов (40% – 4 человека) составить рассказ не получилось.

У испытуемых набравших 1 балл (60% – 6 человек) наблюдались аграмматизмы, стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств. Например, рассказ Матвея: «Мадвазёник, от пастейна...говолу, ючки,и носкам и глаза...».

Более высокие показатели были выявлены по критерию самостоятельности выполнения задания:

10% (1 человек) набрал 2 балла, 80% (8 человек) набрали 1 балл и 10% (1 человек) 0 баллов.

У испытуемых набравших 0 баллов (10% - 1 человек) составить рассказ не получилось даже с помощью. У испытуемых набравших 1 балл (80 % - 8 человек) рассказ составлен по наводящим вопросам.

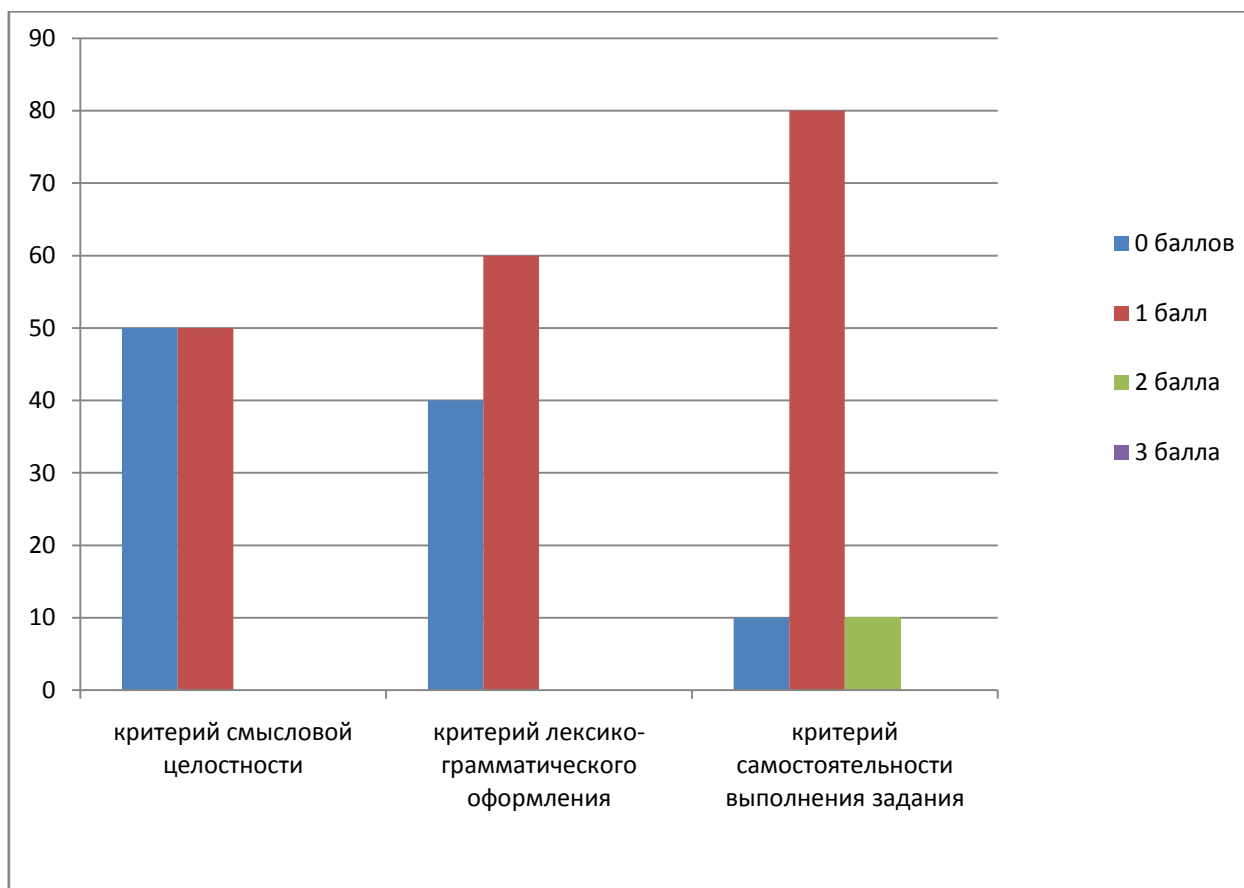


Рис.3 Распределение испытуемых по уровню сформированности критериев оценивания составления рассказа по представлению (%)

У испытуемых набравших 2 балла (10% -1 человек) рассказ с минимальной помощью (1—2 вопроса).

Результаты второй серии констатирующего эксперимента (составление рассказа по серии сюжетных картинок) представлены в гистограмме (Рис.4).

Как видно из гистограммы высокий уровень успешности ни один ребенок не продемонстрировал, средний уровень показали 10% (1 человек), низкий уровень успешности определился у90% (9 человек) от общего количества испытуемых.

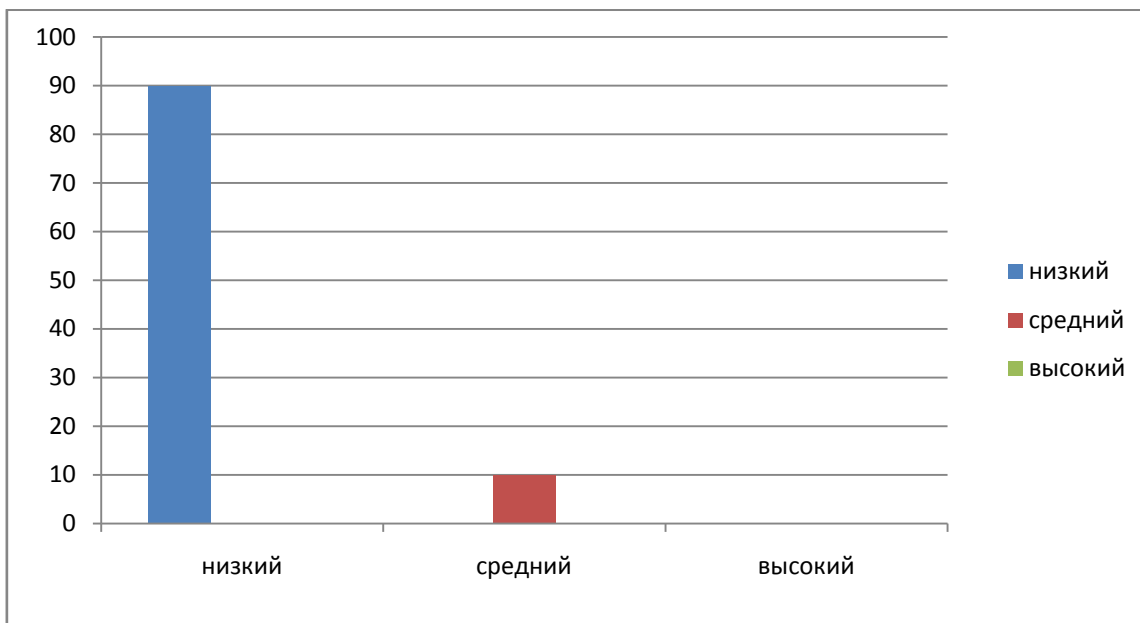


Рис.4 Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения составить рассказ по серии сюжетных картинок (%)

Проводя качественный анализ полученных результатов по второму заданию констатирующего эксперимента, мы также выявили, затруднения по всем трем критериям оценки (Рис.5).

Наибольшие затруднения при составлении рассказа по серии картинок были выявлены по критерию лексико-грамматическое оформление:

80% (8 человек) набрали 1 балл, 20% (2 человека) 0 баллов

При составлении рассказа по серии сюжетных картинок 20% (2 человека) набравших 0 баллов рассказ оформить не получилось.

У испытуемых набравших 1 балл (80% – 8 человек) наблюдались аграмматизмы, стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств. Например, рассказ Саши: «И потом говолу и вот, и потом ючки, и потом вот копыта, и потом нос и гъязки...».

По критерию смысловая целостность: 20% (2 человека) набрали 2 балла, 70% (7 человек) 1 балл, 10% (1 человек) 0 баллов.

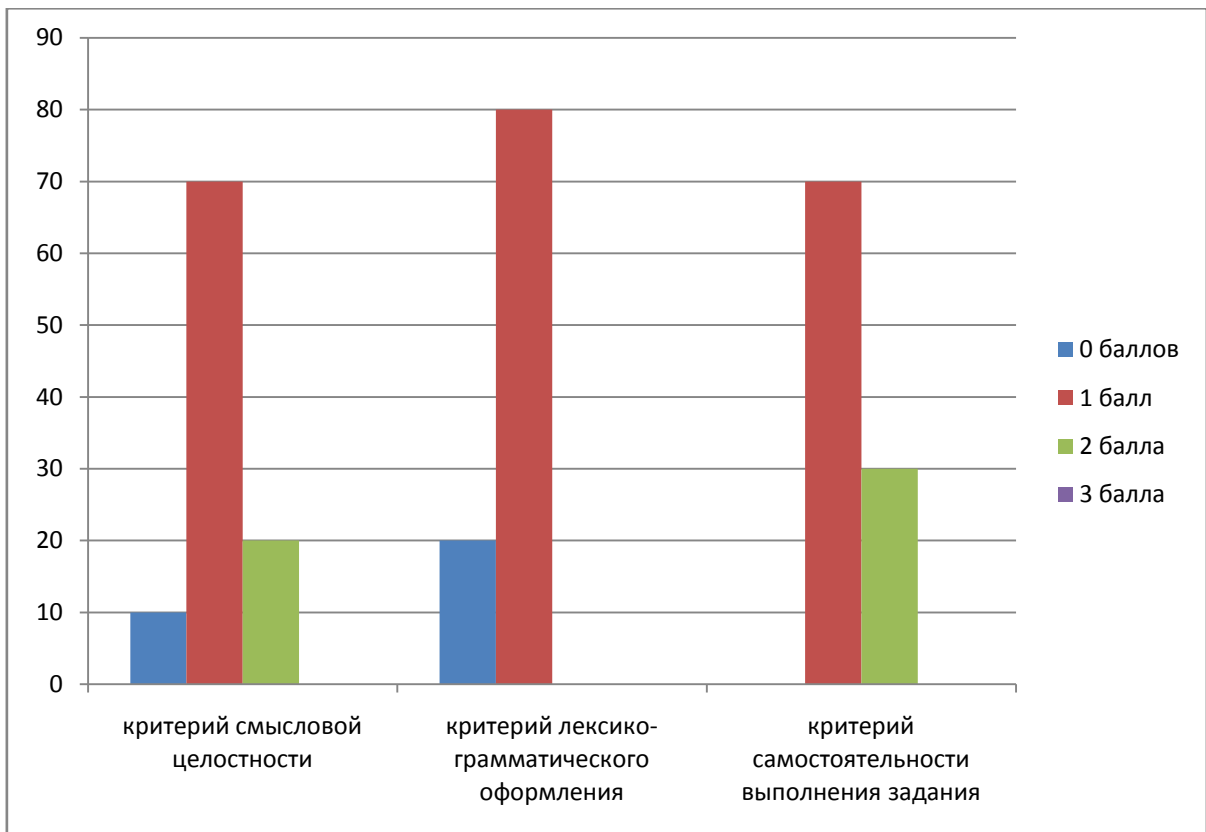


Рис.5 Распределение испытуемых по уровню сформированности критериев оценивания составления рассказа по серии сюжетных картинок (%)

При составлении рассказа по серии сюжетных картинок у испытуемых набравших 0 баллов (10% - 1 человек) отсутствие описания ситуации.

У испытуемых набравших 1 балл (70% - 7 человек) отмечено выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, либо рассказ незавершен или неполный. Например, рассказ Матвея: «Вот так сначала приделаем, и делаем гязки и носик, и делаем ючки и лапки...».

У испытуемых набравших 2 балла (20% - 2 человека) отмечено незначительные искажения ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, нет связующих элементов. Например, рассказ Саши: «Лепим сначала голову, и потом тело, и потом ручки и ножки, и лепим носик, глазки и ротик...».

По критерию самостоятельности выполнения задания: 30% (3 человека) набрали 2 балла, 70% (7 человек) 1 балл.

При составлении рассказа по серии сюжетных картинок испытуемые, набравшие 1 балл (70% –7человек) разложили картинки с помощью логопеда и составили рассказ по наводящим вопросам.

У испытуемых набравших 2 балла (30% –3 человека) картинки были разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно.

Результаты третьей серии констатирующего эксперимента (составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт) представлены в гистограмме (Рис.6).

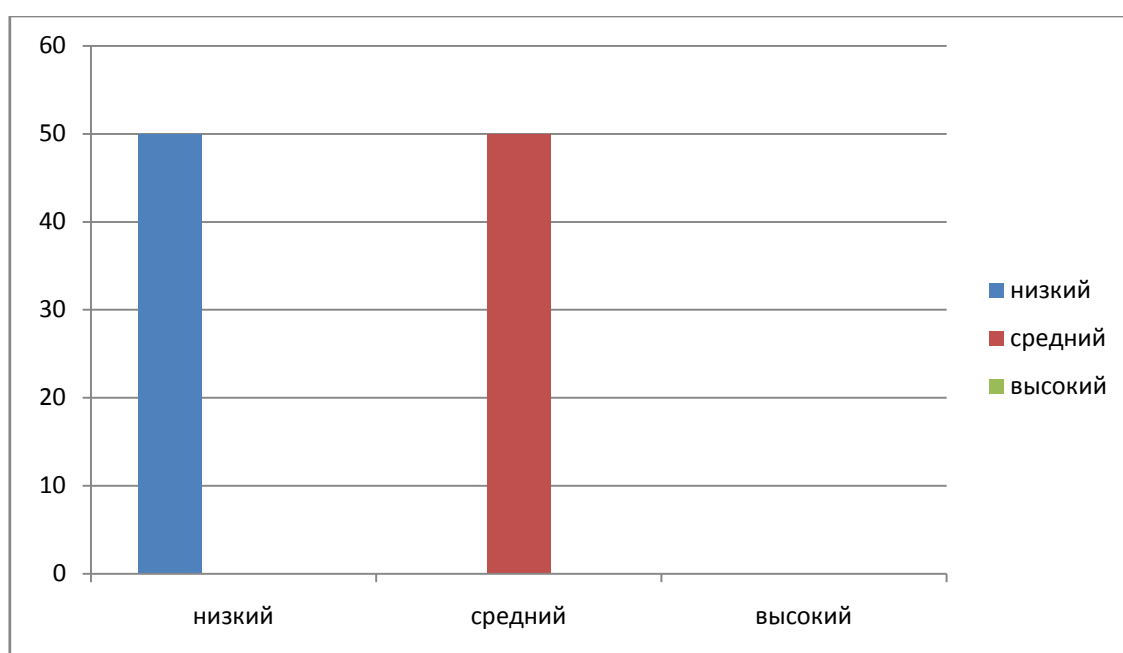


Рис.6 Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения составить рассказ с опорой на недавно пережитый опыт (%)

После выполнения действий по изготовлению поделки из пластилина результаты изменились незначительно. Как видно из гистограммы (Рис.6) 50%(5 человек) справились с составлением рассказа на низком уровне и 50% (5человек) на среднем уровне.

Проводя качественный анализ полученных результатов по третьему заданию констатирующего эксперимента, мы выявили, что наибольшее затруднение у детей вызывает лексико-грамматическое оформление рассказа,

по критериям смысловая целостность и самостоятельность значительных различий не наблюдается (Рис.7).

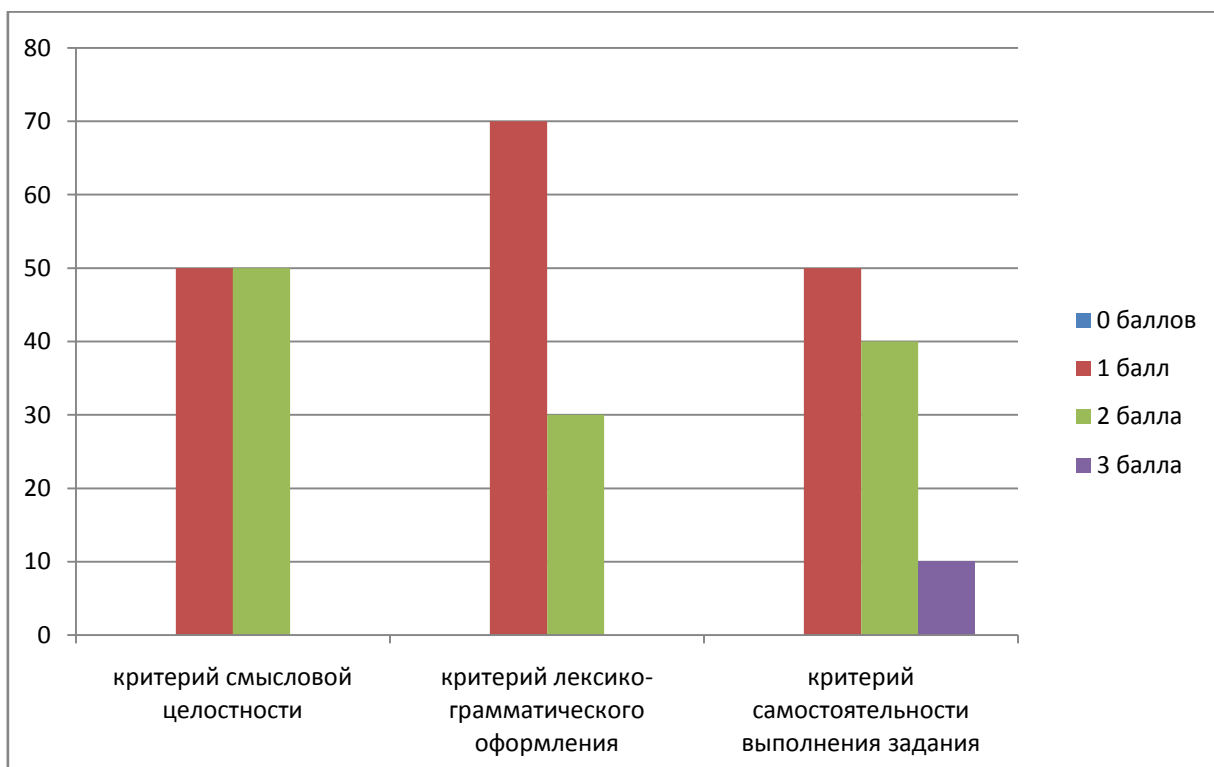


Рис.7 Распределение испытуемых по уровню сформированности критериев оценивания составления рассказа с опорой на недавно пережитый опыт (%)

По критерию лексико-грамматическое оформление: 30% (3 человека) набрали 2 балла, 70% (7 человек) - 1 балл.

При составлении рассказа с опорой на недавно пережитый опыт у испытуемых набравших 2 балла (30% - 3 человека) рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдается стереотипность оформления, единичность поиска слов, неточности словоупотребления.

У испытуемых набравших 1 балл (70% – 7 человек) отмечается стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств. Например, рассказ Толи: «Катали шарик, голову, колбаску и ещё маленькие колбаски, и ручки и ножки и прилепили и глазки, и носик и ротик...».

По критерию смысловая целостность: 50% (5 человек) набрали 2 балла, 50% (5 человек) – 1 балл.

При составлении рассказа с опорой на недавно пережитый опыт испытуемые, набравшие 2 балла (50% – 5 человек) допускали незначительные искажения ситуации, опускали связующие звенья.

У испытуемых набравших 1 балл (50% – 5 человек) рассказ неполный, имеются значительные сокращения или включение посторонней информации.

По критерию самостоятельности выполнения задания:

10% (1 человек) набрали 3 балла, 40% (4 человека) 2 балла, 50% (5 человек) 1 балл.

При составлении рассказа с опорой на недавно пережитый опыт у испытуемых, набравших 1 балл (50% - 5 человек) рассказ составлен по вопросам, набравших 2 балла (40% - 4 человека) - с минимальной помощью.

У испытуемых набравших 3 балла (10% - 1 человек) составление рассказа выполнено самостоятельно.

Результаты четвертой серии констатирующего эксперимента (составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и серию фотографий) представлены в гистограмме (Рис.8).

Как видно из гистограммы высокий уровень успешности продемонстрировали 10% (1 человек), средний уровень показали 70% (7 человек), низкий уровень успешности определился у 20% (2 человека) от общего количества испытуемых.

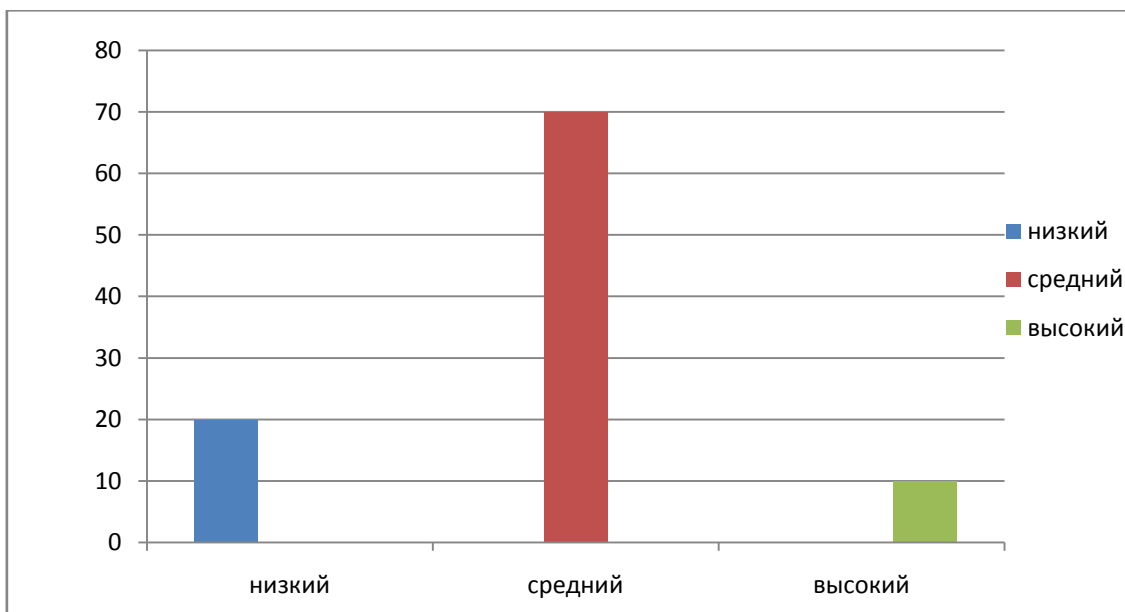


Рис.8 Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения составить рассказ с опорой на недавно пережитый опыт и серию фотографий (%)

Проводя качественный анализ полученных результатов по четвертой серии констатирующего эксперимента, мы выявили, что наибольшее затруднение у детей вызывает критерий лексико-грамматическое оформление рассказа, по критериям смысловая целостность и самостоятельность выполнения задания значительных различий не наблюдается (Рис.9).

По критерию лексико-грамматическое оформление: 10% (1 человек) набрали 3 балла, 50% (5 человек) набрали 2 балла, 40% (4 человека) – 1 балл.

При составлении рассказа с опорой на недавно пережитый и серию фотографий опыт у испытуемых набравших 3 балла (10% – 1 человек) рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств, у испытуемых набравших 2 балла (50% – 5 человек) рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдается стереотипность оформления, единичность поиска слов, неточности словоупотребления. Например, рассказ Ильи: «Мяли кусочек и потом шарик делали, потом делали лапы колбаски, потом делали мишке глазки, ушки и нос и рот...».

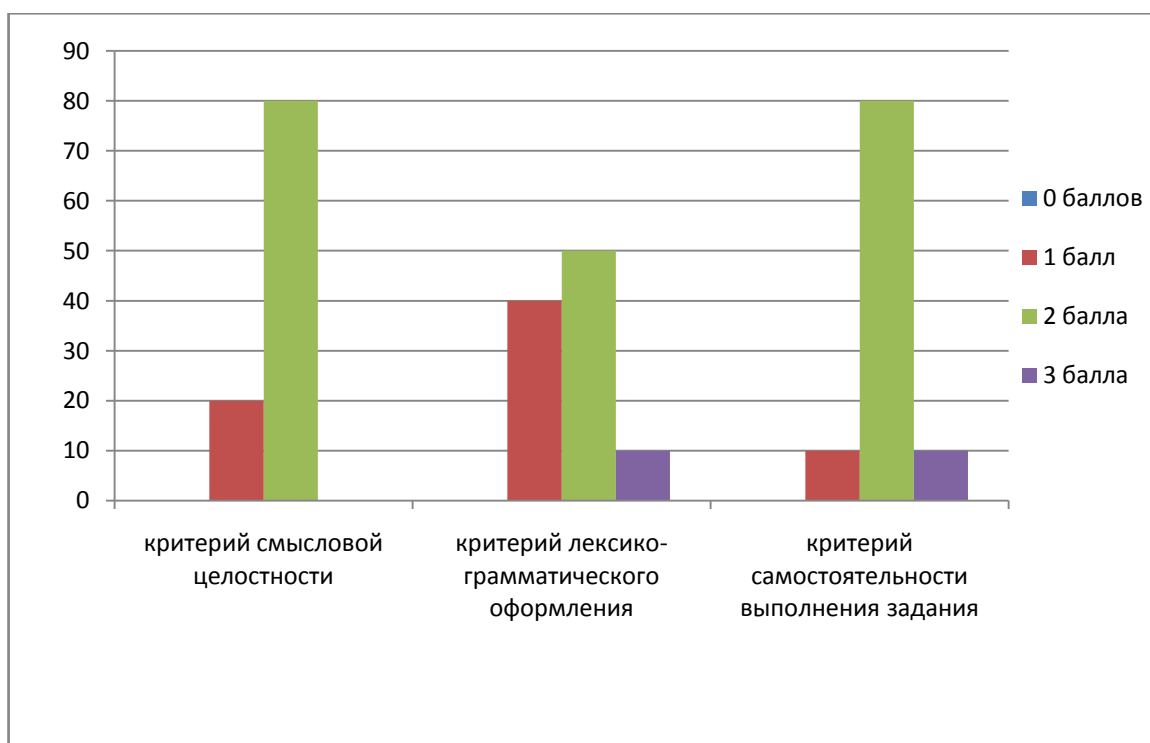


Рис.9 Распределение испытуемых по уровню сформированности критериев оценивания составления рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и серию фотографий связной речи (%)

У испытуемых набравших 1 балл (40% – 4 человека) отмечается стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств. Например, рассказ Ромы: «Взяли, делали голова, делали туловище и делали ручки ножки и делали вот глазки и носик...».

По критерию смысловая целостность: 80% (8 человек) набрали 2 балла, 20% (2 человека) – 1 балл.

При составлении рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и серию фотографий испытуемые, набравшие 2 балла (80% – 8 человек) допускали незначительные искажения ситуации, опускали связующие звенья. Например, рассказ Ильи: «Разминали и потом голову катали, а потом колбаски, лапки и туловище, и потом ещё делали нос, рот и глаза палочкой...».

У испытуемых набравших 1 балл (20% – 2 человека) выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, рассказ не завершен или неполный.

По критерию самостоятельности выполнения задания: 10% (1 человек) набрали 3 балла, 80% (8 человек) 2 балла, 10% (1 человек) – 1 балла.

При составлении рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и серию фотографий у испытуемых, набравших 1 балл (50% – 5 человек) фотографии разложены с помощью логопеда, рассказ составлен по наводящим вопросам. У испытуемых набравших 2 балла (40% – 4 человека) фотографии разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно. Испытуемые, набравшие 3 балла (10% – 1 человек) самостоятельно разложили фотографии и составили рассказ.

Результаты пятой серии констатирующего эксперимента (составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и серию видеофрагментов) представлены в гистограмме (Рис.10)

Как видно из гистограммы высокий уровень успешности продемонстрировали 40% (4 человека), средний уровень показали 60% (6 человек), низкий уровень успешности ни один ребенок не продемонстрировал.

Качественный анализ результатов пятой серии заданий констатирующего эксперимента (составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и серию видеофрагментов) показал, что по всем критериям наблюдаются значительные улучшения (Рис.11).

По критерию смысловая целостность: 40% (4 человека) набрали 3 балла, 60% (6 человек) – 2 балла.

При составлении рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и серию видеофрагментов у испытуемых, набравших 3 балла (40% – 4 человека) рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья. Например, рассказ Саши: «Сначала пластилин размяли и катали шарик –

делали голову и ушки, потом мы катали колбаски и делали туловище, из маленьких колбасок делали лапы, потом делали мишке глазки, рот и нос...».

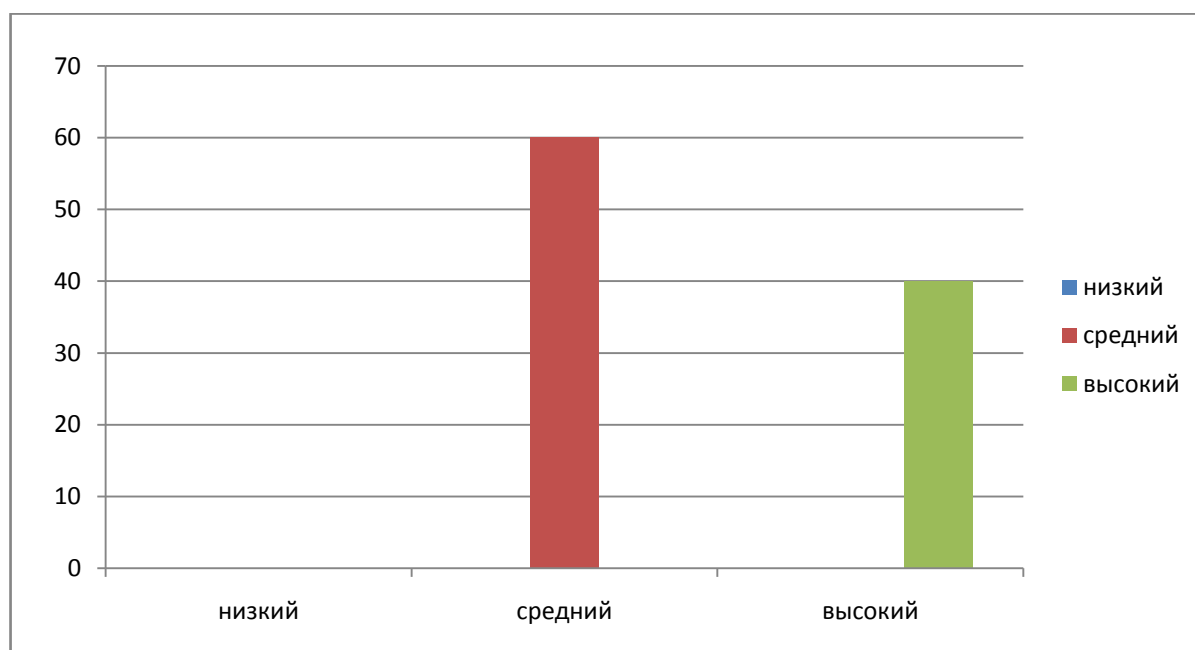


Рис.10 Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения составить рассказ с опорой на недавно пережитый опыт и серию видеофрагментов (%)

У испытуемых набравших 2 балла (60% –6 человек) незначительные искажения ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, нет связующих элементов. Например, рассказ Толи: «Мишку делали вот, взяли шарик и делали голову, потом туловище делали из колбаски, а потом ручки и ножки, и ещё нос рот и глазки...».

По критерию лексико-грамматическое оформление:20% (2 человека) набрали 3 балла, 70% (7 человек) набрали 2 балла, 10% (1 человека) – 1 балл.

При составлении рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и серию видеофрагментов у испытуемых набравших 3 балла (20% – 2человека) рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств, у испытуемых набравших 2 балла (70% –7человек) рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдается стереотипность оформления, единичность поиска слов, неточности словоупотребления. У

испытуемых набравших 1 балл (10% – 1 человек) отмечается стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств. Например, рассказ Андрея: «И мишка – вот голова, и ещё ручки, и ещё ножки, и ещё, и ещё глазки...».

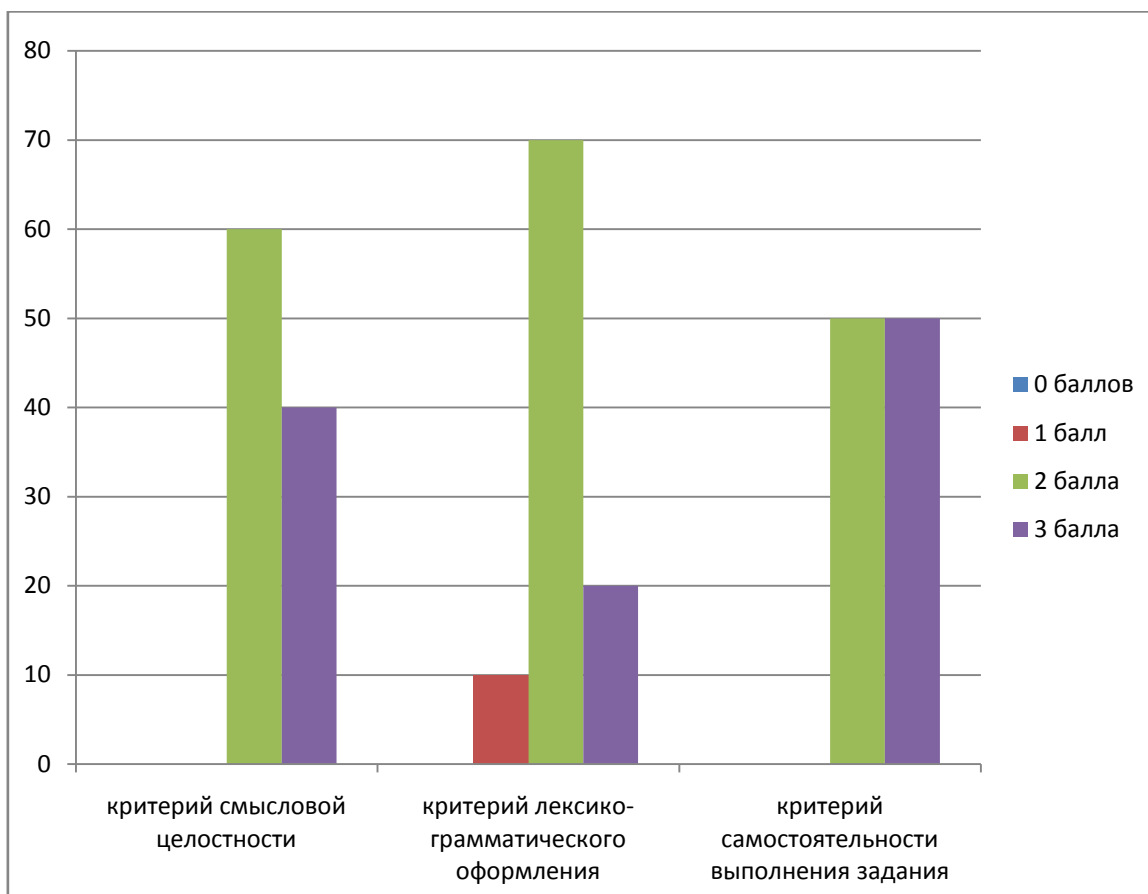


Рис.11 Распределение испытуемых по уровню сформированности критериев оценивания составления рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и серию видеофрагментов (%)

По критерию самостоятельности выполнения задания: 50% (5 человек) набрали 3 балла, 50% (5 человек) – 2 балла.

При составлении рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и серию видеофрагментов испытуемые, набравшие 3 балла (50% – 5 человек) самостоятельно определили последовательность стоп кадров и составили рассказ. Испытуемые, набравшие 2 балла (50% – 5 человек)

последовательность стоп-кадров определили со стимулирующей помощью, рассказ составили самостоятельно.

Сопоставив результаты по всем сериям констатирующего эксперимента, нами сделан вывод о том, что использование опоры на недавно пережитый опыт и серию видеофрагментов значительно улучшает качество повествовательного рассказа у дошкольников 4–5 лет, имеющих общее недоразвитие речи второго уровня. Наибольшее затруднение вызывает составление рассказа по представлению. Также значительные затруднения и ошибки наблюдались при составлении рассказа по серии сюжетных картинок. Наиболее высокие результаты дети продемонстрировали при составлении рассказа по серии видеофрагментов и недавно пережитому опыту. При этом улучшение результатов наблюдается по критериям смысловая целостность и самостоятельность. По критерию лексико-грамматическое оформление также отмечены улучшения, но не столь значительные.

Для подтверждения/опровержения статистически достоверных различий между результатами различных серий констатирующего эксперимента нами был применен G-критерий знаков. Его применение обусловлено тем, что сравнивались результаты внутри одной контрольной группы, между зависимыми выборками (показатели одной зависят от показателей другой). В таблице ниже представлены сопоставления результатов по всем сериям констатирующего эксперимента.

	1 и 2 серия	2 и 3 серия	3 и 4 серия	4 и 5 серия
G эмп.	0	0	0	0

$G_{\text{крит.}} = 0$, $G_{\text{эмп.}} = G_{\text{крит.}}$, следовательно, существуют достоверные различия.

Подробные расчеты G-критерия представлены в приложении 5.

С применением G критерия знаков нами доказаны высоко достоверные различия ($p=0,01$) между всеми сериями констатирующего эксперимента, что подтверждает целесообразность использования всех этапов работы по формированию связной речи с применением опор различных типов:

1. Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и серию видеофрагментов на основе этого опыта.

2. Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и серию фотографий на основе этого опыта.

3. Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт.

4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

5. Составление рассказа по представлению.

2.3 Методические рекомендации по развитию умения составлять повествовательные рассказы у детей четырех - пяти лет с общим недоразвитием речи второго уровня

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента, нами определены основные принципы, этапы и направления работы по развитию умения составлять повествовательные рассказы у детей четырех лет с общим недоразвитием речи второго уровня. Работа по формированию связной грамматически правильно оформленной речи должна строиться на основе, как специальных принципов логопедического воздействия, так и общедидактических принципов. В качестве ведущих нами определены следующие специальные принципы:

- *Системности и учета структуры речевого дефекта* – работа по обучению составления повествовательного рассказа предполагает воздействие на все компоненты речевой системы. В соответствии с данным принципом нами определены основные направления работы (накопление уточнение и активизация словаря, развитие грамматического строя речи, подготовка к овладению связной речи).

- *Развития* – выявление в процессе логопедической работы по формированию связной речи тех задач, трудностей, этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка.

- *Поэтапности* – работа по обучению составлению повествовательного рассказа должна строиться поэтапно от простого к сложному. Этапы, предложенные нами, были определены на основе анализа результатов констатирующего эксперимента.

- *Онтогенетический* – работа по обучению составлению рассказа с опорой на вспомогательные средства различной сложности строится с учетом последовательности появления форм и функций речи, а также видов деятельности ребенка в онтогенезе.

- *Учет ведущего вида деятельности* – у детей дошкольного возраста ведущей деятельностью является игра, следовательно, все занятия проводятся в игровой форме.

- *Наглядности* – в рамках нашего эксперимента предполагается использование различных видов наглядности в работе по формированию связной речи: предметной, иллюстративной, фотографий, компьютерных видеороликов.

Наглядность необходимо подбирать с учётом возможностей зрительного восприятия детей данной категории.

Требования к наглядности:

- ✓ Изображения на фотографиях и видеофрагментах должны иметь четко выделенный контур, т.е. граница изображения и фона должна быть хорошо различима.
- ✓ Детали изображений должны быть достаточно крупными и четкими, для того чтобы ребенок имел возможность более точного зрительного анализа изображения.
- ✓ Цвета изображенного объекта и фона должны быть контрастными для облегчения восприятия конкретного объекта.

- ✓ При предъявлении нескольких изображений для сопоставления, фон изображений должен быть одинаковым, чтобы, отвечая на вопрос, ребенок ориентировался лишь на различие изображенных предметов или действий.
- ✓ Среди используемых фотоэлементов не должно быть сенсibilизированных изображений, т.е. наложенных, зашумленных, фрагментарных изображений.
- ✓ На видеофрагментах и фотоэлементах субъект, выполняющий действия, должен быть узнаваем, т.е. должны быть изображены части тела значимые для узнавания, как самого субъекта, так и действия, которое он выполняет, при этом для ряда действий достаточно изображения лишь одной части тела.
- ✓ На предъявляемых фотографиях и видеозаписях не должно быть отвлекающих изображений, не относящихся к поставленному вопросу, т.е. изображен только тот предмет, о котором идет речь в вопросе.
- ✓ Изображение должно точно соответствовать звуковому сопровождению, т.е. на экране должен быть изображен именно тот предмет, о котором идет речь, и он должен выполнять лишь то действие, которое звучит в вопросе.
- ✓ Все фотоэлементы и видеофрагменты должны быть яркими, четкими, реалистичными, нестилизированными.
- ✓ В видеофрагментах не должно быть различного рода дрожаний и бликов, при этом видеосъемка должна проводиться с максимально близкого расстояния. [35]

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами выделены этапы работы по обучению дошкольников 4 - 5 лет с общим недоразвитием речи второго уровня составлению повествовательного рассказа с использованием различных опор:

- Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и серию видеофрагментов на основе этого опыта.
- Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и серию фотографий на основе этого опыта.
- Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт.
- Составление рассказа по серии сюжетных картинок.
- Составление рассказа по представлению.

Программа обучения детей с тяжелыми нарушениями речи предполагает изучение учебного материала по лексическим темам. Нами разработаны и подобраны виды деятельности по нескольким основным лексическим темам календарно – тематического планирования. Работа по выше обозначенным этапам проиллюстрирована в приложение 6. Она ведётся по следующим направлениям:

- Накопление, уточнение и активизация словаря.
- Развитие грамматического строя речи.
- Формирование смысловой целостности и самостоятельности высказывания.

Проиллюстрируем работу по выше обозначенным направлениям по теме «Осенний лес» в процессе изготовления аппликации «Листопад».

Видеофрагменты	Вырезаем ствол и ветки дерева.	Вырезаем листья	Наклеиваем дерево	Наклеиваем листья
Направления				
Накопление, уточнение и активизация словаря	Дерево, ствол, ветка Коричневый, высокий, толстый, тонкий	Лист Желтый, красный вырезать	Верх, низ Намазывать, наклеивать	Листопад Осенний Намазывать, наклеивать Облетают, кружатся

Развитие грамматического строя речи	Дерево– <i>деревья</i> , Ветка- <i>ветки</i> Ветка- <i>веточка</i> вырезать <i>из</i> бумаги Вырезать <i>ножницами</i>	Лист- <i>листья</i> Лист- <i>листочек</i> Вырезать <i>из</i> бумаги Вырезать <i>ножницами</i>	Намазывать <i>клеем</i> Наклеивать <i>на лист, на</i> ветки	Лист <i>летит</i> – листья <i>летят</i> , С дерева, <i>под</i> деревом
Формирование смысловой целостности и самостоятельности высказывания	<p>В процессе изготовления аппликации дети говорят (отвечая на вопросы педагога) о том, что они делают в данный момент, по поводу совершаемого действия (Я вырезаю..., я наклеиваю...).</p> <p>После выполнения действия дети говорят о том, что сделали (-Ваня что ты сделал? – Я вырезал из бумаги ствол, ветки.).</p> <p>Работа с видеофрагментами: определение последовательности стоп-кадров, разбор содержания видеофрагментов, просмотр, составление рассказа (Сейчас мы посмотрим короткие фильмы о том, как делали аппликацию, а потом ты расскажешь по порядку, как её делать ...).</p>			

Содержание работы по первым двум направлениям строится на основании примерных адаптированных основных образовательных программ для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (Л.В. Лопатина, Н.В. Нищева). [29, 32]

Работа по формированию смысловой целостности и самостоятельности высказывания проводится в ходе специально организованного взаимодействия ребенка со взрослым:

- с учетом закономерностей процесса интериоризации (от совместного к самостоятельному действию, от опосредованного внешними опорами к интериоризованному действию, от развернутого поэлементного к свернутому действию)

- с учетом «слабого» звена (взрослый в начале взаимодействия берет на себя функции «слабого» звена ребенка, а затем постепенно передает их ребенку; выстраивает задания от простого к сложному)

- при эмоциональном вовлечении ребенка во взаимодействие.

Таким образом, нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого явилось выявление особенностей и уровней сформированности умения составлять повествовательный рассказ с опорой на вспомогательные средства различной сложности у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи второго уровня.

Проведение эксперимента было выстроено с опорой на положения, выдвинутые Т.А.Ткаченко (о развитии речи с использованием предметно – схематических моделей предложений и рассказов), Н.А. Чевелёвой (развитие речи в процессе ручной деятельности). В ходе проведения эксперимента использовался метод видеомоделирования.

Во время обследования соблюдался принцип, предложенный О.Е.Грибовой: от сложного к простому. Использовалась бальная оценка, предложенная Т.А. Фотековой.

На основании анализа результатов констатирующего эксперимента, нами сделан вывод о том, что использование опоры на недавно пережитый опыт и серию видеофрагментов значительно улучшает качество повествовательного рассказа у дошкольников 4 – 5 лет, имеющих общее недоразвитие речи второго уровня. Наибольшее затруднение вызывает составление рассказа по представлению и составление рассказа по серии сюжетных картинок. Наиболее высокие результаты дети продемонстрировали при составлении рассказа по серии видеофрагментов и недавно пережитому опыту. Улучшение результатов выявлено по критериям смысловая целостность и самостоятельность выполнения задания. По критерию лексико-грамматическое оформление также отмечены улучшения, но не столь значительные.

Для подтверждения статистически достоверных различий между результатами различных серий констатирующего эксперимента нами был применен G-критерий знаков и доказаны высоко достоверные различия между всеми сериями констатирующего эксперимента.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами выделены принципы, этапы и направления работы по обучению дошкольников 4-5 лет с общим недоразвитием речи второго уровня составлению повествовательного рассказа с использованием опор различных типов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате анализа литературы по проблеме исследования нами сделаны выводы о том, что, наиболее сложным речевым компонентом, является связная речь. Она характеризуется смысловой, структурной и языковой связью частей.

Функции речевой деятельности ребенка развиваются от знаковой (обозначающей, номинативной) и коммуникативной функции общения к планированию и регулированию своих действий.

Дети старшего дошкольного возраста владеют основными функционально-смысловыми типами связных высказываний, навыками синтаксического оформления фразы. Им доступно составление небольших по объему текстов с соблюдением логической последовательности повествования. На пятом году жизни дети овладевают простым распространенным предложением, начинают употреблять сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Речь всё ещё остается ситуативной, хотя идет развитие и контекстной речи.

Дети среднего дошкольного возраста постепенно подходят к самостоятельному составлению небольших рассказов по картинке, по игрушке. Активный словарь увеличивается как в количественном, так и в качественном отношении. Однако в высказывания нормально развивающихся дошкольников встречаются отдельные случаи нарушения связности высказывания, неправильного лексико-грамматического оформления фразы, недостаточной ее информативности.

Проведенный анализ исследований, посвященных изучению вопроса о состоянии связной речи у детей с общим недоразвитием речи, позволяет говорить о том, что большинство авторов выделяет недостатки этого вида речи как закономерное, постоянное, стойкое нарушение в структуре дефекта.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается несформированность всех языковых структур. У таких детей значительно отстает от нормы развитие лексико-грамматических средств языка, связность и последовательность изложения. Самостоятельная связная контекстная речь детей с общим недоразвитием речи является несовершенной. Значительные трудности они испытывают в программировании связного высказывания, в синтезировании отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания.

При общем недоразвитии речи значительно страдает связная речь, для её развития необходима своевременная, комплексная и регулярная коррекционная помощь.

Подготовку к овладению связной речью рекомендовано начинать со второго уровня общего недоразвития речи.

Многие авторы предлагают свою методику исследования и формирования связной речи у детей дошкольного возраста, и указывают на необходимость использования различных видов наглядных опор. Имеются рекомендации Н.А. Чевелевой по развитию речи в процессе ручной деятельности, Т.А. Ткаченко по использованию предметно – схематических моделей предложений и рассказов, а также метод видеомоделирования.

Но мы не встретили специальных разработок, объединяющих вышеперечисленные подходы, что на наш взгляд является целесообразным, так как для составления рассказов детям с общим недоразвитием речи второго уровня требуется значительная развернутая помощь.

Эффективность процесса формирования связной речи зависит, прежде всего, от своевременного его начала и выбранного метода коррекционного воздействия с учетом выявленных нарушений, и особенностей данной группы детей.

С целью выявления особенностей и уровней сформированности умения составления повествовательного рассказа у детей 4 – 5 лет с общим

недоразвитием речи второго уровня с использованием опор различных типов нами был организован констатирующий эксперимент. При проведении эксперимента мы опирались на положения, выдвинутые Т.А. Ткаченко (о развитии речи с использованием предметно – схематических моделей предложений и рассказов), Н.А. Чевелёвой (развитие речи в процессе ручной деятельности). В ходе проведения эксперимента использовался метод видеомоделирования. Во время обследования соблюдался принцип, предложенный О.Е.Грибовой: от сложного к простому. Использовалась бальная оценка, предложенная Т.А. Фотековой.

Констатирующий эксперимент включал в себя 5 серии заданий:

- составление рассказа по представлению;
- составление рассказа с опорой на наглядность (серия сюжетных картинок);
- составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт;
- составление рассказа с опорой на наглядность (фото, демонстрирующие процесс изготовления поделки) и недавно пережитый опыт.
- составление рассказа с опорой на наглядность (видеофрагменты, демонстрирующие процесс изготовления поделки) и недавно пережитый опыт.

Для проведения констатирующего эксперимента нами была сформирована экспериментальная группа из 10 детей среднего дошкольного возраста (4-5 лет) с общим недоразвитием речи второго уровня.

Проведя количественный и качественный анализ результатов по всем сериям констатирующего эксперимента, нами сделан вывод о том, что использование опоры на недавно пережитый опыт и серию видеофрагментов на основе этого опыта, значительно улучшает качество повествовательного рассказа у дошкольников четырех – пяти лет, имеющих общее недоразвитие речи второго уровня. Высоко достоверные различия между всеми сериями констатирующего эксперимента были нами доказаны с применением G - критерия знаков.

Нами было выявлено, что наибольшее затруднение вызывает составление рассказа по представлению и составление рассказа по серии сюжетных картинок. При составлении рассказа по серии видеофрагментов и недавно пережитому опыту дети продемонстрировали наиболее высокие результаты. При этом улучшение результатов наблюдалось по критериям смысловая целостность и самостоятельность выполнения задания. По критерию лексико-грамматическое оформление улучшения были не столь значительные.

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента нами выделены принципы, этапы и направления работы по развитию умения составлять повествовательные рассказы с использованием опор различных типов у детей четырех – пяти лет с общим недоразвитием второго уровня.

Предлагаемые нами этапы:

- Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и серию видеофрагментов на основе этого опыта.
- Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и серию фотографий на основе этого опыта.
- Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт.
- Составление рассказа по серии сюжетных картинок.
- Составление рассказа по представлению.

Работу по выше обозначенным этапам мы предлагаем вести по следующим направлениям:

- Накопление, уточнение и активизация словаря.
- Развитие грамматического строя речи.
- Формирование смысловой целостности и самостоятельности высказывания.

Таким образом, цели и задачи исследования реализованы, гипотеза доказана.

В качестве дальнейшей перспективы предполагается апробация предложенных нами методических рекомендаций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Алексеева М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Болотова И. О. Современные педагогические методы и технологии по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2016. – №7.6. – С. 35-38.
4. Бородич А. М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 256 с.
5. Васильева М. А. Программа воспитания и обучения в детском саду // М. А. Васильева, В. В. Гербова, Т. С. Комарова. – М. : Мозаика-Синтез, 2005.– 106 с.
6. Воробьева Т. А. Составляем рассказ по серии сюжетных картинок. – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2010. – 96 с:
7. Выгодский Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ Астрель Хранитель, – 2008. – 671 с.
8. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. М.: Университет, – 2000. – 336 с.
9. Гальперин П.Я. Организация умственной деятельности и эффективность учения // Возрастная педагогическая психология. Пермь, 1974. С. 90-103.
10. Гвоздев А.Н. вопросы изучения детской речи. – Изд.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.

11. Глухов В. П. Наглядно-дидактический материал для работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи (ФФН и ОНР) + Наглядно-дидактический материал для работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи (ФФН и ОНР): Методическое пособие / В. П. Глухов, В. Б. Атрепьева, Т. И. Контрактова. – М.: АРКТИ. – 2003. – 78 с.
12. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – 351с.
13. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 168с.
14. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
15. Дрозд К. А., Живаева В. С. Принцип наглядности – основополагающий принцип обучения // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXXVII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 10(37). [Электронный ресурс]. URL: [http://sibac.info/archive/guman/10\(37\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/10(37).pdf) (дата обращения: 15.11.2016)
16. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., ФиличеваТ. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2004.–320 с.
17. Кольцова М. М., Рузина М. С.Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 224 с.
18. Коменский Я. А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения./ Я. А. Коменский. В 2-х т. – М., 1982, т. 1.
19. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию: пособие для воспитателей детского сада. – М. : Просвещение, 1982. – 128с.
20. Краузе Е. Н. Логопедия. –СПб.: Крона-Век, 2013. – 207 с.

21. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160с.
22. Лалаева Р. И. Логопедия в схемах и таблицах / Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, С. Н. Шаховская. – М.: Парадигма Москва. –2009.
23. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи.– СПб.: СОЮЗ, 2001. –224 с.
24. Леушина А. М. О своеобразии образов в речи маленьких детей / А. М. Леушина // Психология дошкольника : хрестоматия : для студентов средних педагогических заведений / Сост. Г.А. Урунтаева. – М. : Академия, 1997.
25. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 680с.
26. Мамаева А. В. Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с церебральным параличом, имеющих разные уровни сформированности экспрессивной речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. № 5. С. 24-32.
27. Мастюкова Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / Под ред. А.Г. Московкиной. – М.: Классика Стиль, 2003. – 320 с.
28. Нищева Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) / Н.В. Нищева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006.
29. Нищева Н. В. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада. – СПб, 2014. – 203 с.

30. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Н. А. Никашина и др. / Под ред. Р. Е. Левиной. – Репринт. Изд. – М. : Альянс, 2013. – 366 с.
31. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников: учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Т.В.Волосовец. – М.: Институт общегуманитарных исследований, В.Секачев, 2002. – 254 с.
32. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. – СПб., 2014. – 386 с.)
33. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15) [Электронный ресурс]. URL: http://soiro.ru/sites/default/files/rkc/primernaya_oop.pdf (дата обращения 11.10.2016).
34. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя детского сада. / Под ред. Ф. А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.
35. Рекомендации к проведению логопедических занятий с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью с использованием компьютерного тренажера / А. В.Мамаева, И. С.Разказчикова // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушениями речи: Материалы Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 21 марта 2013 г. в 2 т. Т. 2 / Уральский гос. пед. ун-т – Екатеринбург, 2013. – С.83-87.
36. Сохин Ф.А. Основные задачи развития речи // Развитие речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1984. 135 с.
37. Сохин Ф.А. Осознание речи дошкольниками и подготовка к обучению грамоте // Вопросы психологии. 1974. №2. с. 138-142.

38. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника // Вопросы психологии. 1989. №3. с. 39-43.
39. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические условия развития речи дошкольников в детском саду // Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях. М., 1988. с. 37-45.
40. Спирова Л. В., Ястребова А. В. Нарушения речи у детей // Хрестоматия по логопедии. – М. : Просвещение, 1985.
41. Ткаченко Т. А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов. – Изд. Гном. – 2004. –16 с.
42. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 5 лет. – М. : Изд. «Гном и Д», 2002. – 52 с.
43. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
44. Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. М.: ТЦ Сфера, 2002. 56 с.
45. Ушакова О.С. Развитие связной речи // Психолого-педагогические вопросы развития речи, в детском саду. М.: Просвещение, 1987.
46. Ушакова О.С. Развитие словесного творчества детей 6-7 лет // Дошкольное воспитание. 1993. №9. с. 58-65.
47. Ушакова О.С., Арушанова А.Г., Максаков А.И. Занятия по развитию речи в детском саду. М.: Просвещение, 1998. 271 с.
48. Ушакова О.С., Арушанова А.Г., Струнина Е.Н. Скажи по-другому: речевые игры, упражнения, ситуации, сценарии. Самара, 1994. 192 с.
49. Ушакова О.С., Смирнова Е. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин // Дошкольное воспитание. 1987. №2. -с. 17-22.
50. Ушинский К. Д. Родное слово. Книга для учащихся Собрание сочинений, – М., 1974.

51. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598[Электронный ресурс]. URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/> (дата обращения 01.10.2016).
52. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155[Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 18.09.2016).
53. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. – М.: Гном и Д, 2000.– 128 с.
54. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I.: пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. М.: Альфа, 1993.– 103 с.
55. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод, пособие / Т. А. Фотекова.– М. : Айрис-61пресс, 2006. – 96 с.
56. Хватцев М. Е. Логопедия: пособие для студентов пед. институтов и спец. школ. – М., Владос, 2009. –293 с.
57. Хрестоматия по логопедии: учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений. Т.I / Под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС,2002.– 560 с.
58. Хрестоматия по логопедии: учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений. Т.II / Под ред. Л.

- С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 656 с.
59. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений. – М.: АРКТИ, –2003. –240 с.
60. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2001. – 112 с.
61. Чевелева Н. А. Исправление речи у заикающихся школьников. – М.: Просвещение, 1966. – 96 с.
62. Шаховская С. Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи // Психолингвистика и современная логопедия / Под ред. Л. Б. Халиловой. М.: Экономика, 1997. – 240с.
63. Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.Р.Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 256 с.
64. Шевцова Е. Е., Воробьева Е. В. Развитие речи ребёнка от одного года до семи лет / Е. Е. Шевцова, Е. В. Воробьева. – М. : Сфера, 2007.– 96 с.
65. Юдина Е. М. Диагностика сформированности связной речи у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи II уровня с использованием опор различных типов // Научный альманах. 2016. № 4-2 (18). С. 339-342.
66. Юдина Е. М. Использование опор различных типов для формирования связной речи у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи II уровня // Молодежь и наука: XVII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции. Красноярск, 27 апреля 2016г. Красноярск: Изд-во РИО КГПУ, 2016. С. 121-128.

67. ChristineR. Ogilvie. Шаг за шагом // Проблемы социализации и образования лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью. [Электронный ресурс] URL: isp.conference.kspu.ru/ru/articles/methods/67-cccc (дата обращения 02.05.2016).

68. LiisNõupuu. Using Video Modeling to Teach Children with Autism the Skills for Playing / Seminar paper [Электронныйресурс] URL: www.autismeesti.ee/upload/dok/seminarit___liis_n_uruu.pdf(датаобращения12.05.2016).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Поделка из пластилина «Мишка» (фото)



Серия сюжетных картинок



Серия сюжетных фотографий



Приложение 4.

Результаты констатирующего эксперимента в баллах.

Имя ребенка \ серии заданий	1			2			3			4			5		
	а	б	в	а	б	в	а	б	в	а	б	в	а	б	в
Алла	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	3	2	3
Серёжа	0	0	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	3
Рома	0	0	1	1	0	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2
Толя	0	1	1	0	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2
Матвей	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
Лена	1	0	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	3	3
Саша	1	1	2	2	1	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3
Андрей	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2
Илья	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	3	2	3
Лёня	0	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	3	2	2

а – критерий смысловой целостности

б – критерий лексико-грамматического оформления высказывания

в – критерий самостоятельности выполнения задания

Приложение 5.

Таблицы сопоставления результатов (расчеты G – критерия знаков)

№ п/п	Результаты диагностического среза в баллах		Направление изменений
	1 серия	2 серия	
1	3	4	+
2	1	3	+
3	1	2	+
4	2	2	0
5	3	4	+
6	2	3	+
7	4	5	+
8	0	2	+
9	3	4	+
10	2	3	+

n – изменения, которые произошли (объём выборки (10) минус нулевые изменения); n=9

G эмпирическое – минусовые изменения; Gэмп. =0

Gкритическое определяем по таблице для данного n; Gкрит. = 0, прир < либо = 0,01

Gэмп. = Gкрит., принимаем H1 и отвергаем H0

H1 – существуют достоверные различия между выборками;

H0 – достоверных различий между выборками не существует.

№ п/п	Результаты диагностического среза в баллах		Направление изменений
	2 серия	3 серия	
1	4	5	+
2	3	4	+
3	2	3	+
4	2	3	+
5	4	5	+
6	3	5	+
7	5	7	+
8	2	3	+
9	4	5	+
10	3	4	+

$n = 10$; $G_{\text{эмп.}} = 0$; $G_{\text{крит.}} = 0$, при $p = 0,01$

$G_{\text{эмп.}} = G_{\text{крит.}}$, принимаем H_1 и отвергаем H_0

№ п/п	Результаты диагностического среза в баллах		Направление изменений
	3 серия	4 серия	
1	5	6	+
2	4	5	+
3	3	4	+
4	3	5	+
5	5	6	+
6	5	6	+
7	7	8	+
8	3	4	+
9	5	6	+
10	4	5	+

$n = 10$; $G_{\text{эмп.}} = 0$; $G_{\text{крит.}} = 0$, при $p = 0,01$

$G_{\text{эмп.}} = G_{\text{крит.}}$, принимаем H_1 и отвергаем H_0

№ п/п	Результаты диагностического среза в баллах		Направление изменений
	4 серия	5 серия	
1	6	7	+
2	5	7	+
3	4	6	+
4	5	6	+
5	6	6	0
6	6	7	+
7	8	9	+
8	4	5	+
9	6	8	+
10	5	7	+

$n = 9$; $G_{\text{эмп.}} = 0$; $G_{\text{крит.}} = 0$, при $p = 0,01$

$G_{\text{эмп.}} = G_{\text{крит.}}$, принимаем H_1 и отвергаем H_0

Приложение 6.

Лексические темы	Виды деятельности	Видеофрагменты
«Осень. Урожай»	Игра « Готовим овощной салат»	<ul style="list-style-type: none"> • Моем овощи. • Нарезаем. • Заправляем салат. • Подаем на стол.
«Осенний лес»	Аппликация «Листопад»	<ul style="list-style-type: none"> • Вырезаем ствол и ветки дерева. • Вырезаем листья. • Наклеиваем дерево. • Наклеиваем листья.
«Животные. Зимовье»	Лепка « Заяц в белой шубе»	<ul style="list-style-type: none"> • Катаем голову и уши. • Делаем туловище. • Катаем лапы. • Соединяем детали.
«Одежда»	Игра «Осенняя прогулка»	<ul style="list-style-type: none"> • Надеваем колготки (штаны). • Надеваем кофту (свитер). • Надеваем обувь. • Надеваем куртку, шапку.
«Поздняя осень. Первый снег»	Лепка « Снеговик»	<ul style="list-style-type: none"> • Катаем шарики. • Делаем ведро. • Катаем нос. • Соединяем детали.

