

**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

Хвостова Виктория Сергеевна

## **МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

### **ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПОРЫ НА РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ РИСОВАНИЯ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

направленность (профиль) образовательной программы

Логопедическая работа с лицами, имеющими речевые нарушения

#### **Допускаю к защите:**

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики  
к.п.н., доцент Беляева О. Л.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы  
к.п.н., доцент кафедры коррекционной  
педагогики Проглядова Г. А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель  
к.п.н., доцент кафедры коррекционной  
педагогики Мамаева А.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Студент Хвостова В.С.

(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск 2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ</b> .....	9
1.1. Развитие связной речи в онтогенезе.....	9
1.2. Особенности развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи.....	16
1.3. Существующие подходы к формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.....	26
<b>ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ</b> .....	36
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	36
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	44
2.3. Методические рекомендации по развитию умения составлять повествовательные рассказы у детей пяти – шести лет с общим недоразвитием речи третьего уровня.....	59
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	66
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	71
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	79

## ВВЕДЕНИЕ

*Актуальность исследования* обусловлена значимостью овладения связной речью дошкольниками с общим недоразвитием речи для их дальнейшей успешной социальной адаптации и полноценной учебной деятельности.

Большинство исследователей (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова, Л.Ф. Спирина, Н.А. Никашина и др.) отмечают, что для детей с общим недоразвитием речи с сохранным слухом и интеллектом характерно нарушение формирования всех компонентов речевой системы, что, в свою очередь, отражается на развитии связной речи.

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

В работах данных исследователей подчеркивается, что в системе коррекционной логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи формирование связной речи приобретает особое значение из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу, становится главной конечной целью всего коррекционного процесса, требующей длительной кропотливой работы логопеда, воспитателей, родителей и ребенка [56].

Многие исследователи (В.К. Воробьева, В.П. Глухов Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.) предлагали развивать связную речь с помощью вспомогательных средств различной сложности, также имеются рекомендации Н.А. Чевелевой о развитии речи в процессе ручной деятельности. Кроме того, один из ведущих принципов логопедии – это коммуникативно – деятельностный подход к развитию речи, что соотносимо с теорией о поэтапном формировании умственных действий, которые учитываются в целом ряде подходов, предусматривающих

последовательную интериоризацию действий программирования внутреннего высказывания (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский).

В этом аспекте для развития речи в процессе предметной деятельности целесообразно использовать опору на деятельность рисования для детей старшего дошкольного возраста.

Но мы не встретили специальных разработок и четких указаний на то, какие виды рисования можно использовать для развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня и как развивать связную речь в процессе деятельности рисования, что на наш взгляд является важным и необходимым, так как для составления повествовательных рассказов детям, имеющим общее недоразвитие речи третьего уровня, требуется значительная развернутая помощь в виде вспомогательных средств различной сложности.

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

- недостаточной сформированностью связной речи у детей пяти-шести лет с общим недоразвитием речи и ее значимостью для успешной социализации детей данной категории и их успешного обучения в школе;

- указанием на необходимость значительной развернутой помощи при составлении повествовательных рассказов у детей с общим недоразвитием речи и недостаточностью методического обеспечения по составлению повествовательных рассказов с использованием опор различных видов рисования у детей с общим недоразвитием речи.

На основе данных несоответствий и противоречий определена проблема исследования, которая заключается в изучении особенностей составления повествовательных рассказов с опорой на различные виды рисования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, а также составлении методических рекомендаций по развитию умения составлять повествовательные рассказы у детей старшего дошкольного

возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, с использованием опор на различные виды рисования.

**Объектом исследования** выступает связная монологическая речь.

**Предметом исследования** - особенности составления повествовательных рассказов с использованием опоры на различные виды рисования у детей пяти – шести лет с общим недоразвитием речи третьего уровня.

**Гипотезой** исследования являются предположения о том, что:

1. Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные предложения.

2. Особенности составления повествовательного рассказа с опорой на деятельность рисования будут зависеть от используемого вида рисования.

3. Выявленные особенности позволят определить этапы и направления по формированию умения составлять повествовательные рассказы с использованием опоры на различные виды рисования у детей пяти-шести лет с общим недоразвитием речи третьего уровня.

**Цель исследования** заключается в выявлении особенностей составления повествовательных рассказов с использованием опоры на различные виды рисования у детей пяти-шести лет с общим недоразвитием речи третьего уровня и составлении методических рекомендаций на основе выявленных особенностей.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Провести анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи.

2. Разработать методику диагностики умения составлять повествовательные рассказы с опорой на различные виды рисования.

3. Выявить особенности и уровни сформированности умения составлять повествовательные рассказы по представлению, с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь в процессе различных видов рисования.

4. Составить методические рекомендации по формированию умения составлять повествовательные рассказы у детей пяти-шести лет с общим недоразвитием речи третьего уровня.

**Методы исследования** определялись в соответствии с целью и задачами:

- теоретические - анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме исследования.

- экспериментальные – изучение медицинской и педагогической документации, наблюдение, беседы с родителями и педагогами, констатирующий эксперимент – количественный и качественный анализ полученных данных, статистическая обработка результатов (G – критерий знаков).

**Методологической и теоретической базой** исследования явились положения общей и специальной педагогики и психологии:

- о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Р.М. Власова);

- о поэтапном формировании умственных действий [10];

- о развитии речи в процессе ручной деятельности и возможности использовать опору на недавно пережитый опыт при составлении связных высказываний [69].

**Научная новизна** исследования состоит в объединении подходов по развитию связной речи у детей пяти-шести лет с общим недоразвитием речи третьего уровня для определения содержания коррекционной работы по формированию умения составлять повествовательные рассказы с использованием опоры на различные виды рисования.

**Теоретическая значимость** исследования заключалась в том, что результаты эксперимента уточняют имеющиеся научные представления об особенностях составления повествовательных рассказов у детей пяти-шести лет с общим недоразвитием речи третьего уровня.

**Практическая значимость** исследования заключалась в том, что предложенная нами методика обследования умения составлять повествовательные рассказы с использованием опоры на различные виды рисования и методические рекомендации могут быть использованы в работе учителей-логопедов по развитию умения составлять повествовательные рассказы у детей пяти-шести лет с общим недоразвитием речи третьего уровня, а также в работе воспитателей и родителей во второй половине дня для закрепления речевых эталонов, сформированных на логопедическом занятии.

#### ***Организация исследования.***

Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №57 комбинированного вида». Для проведения исследования скомплектована группа из 15 детей старшего дошкольного возраста. При формировании группы учитывались:

- Возраст испытуемых (5-6 лет);
- Однотипный характер дефекта (ОНР III уровня);

Исследование осуществлялось в три этапа с сентября 2015 по ноябрь 2017 г.

**Первый этап** (сентябрь 2015 - август 2016г.) – анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, определение проблемы и гипотезы исследования, цели, задач и его теоретической значимости.

**Второй этап** (сентябрь 2016 - май 2017г.) – организация и проведение констатирующего эксперимента, анализ и оформление полученных данных.

*Третий этап* (июнь 2017 - ноябрь 2017 г.) – разработка методических рекомендаций, обобщение результатов и оформление выводов проведенного исследования.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- Участие в научно-практической конференции (апрель 2017);
- Публикации основных положений и результатов исследования в научном журнале и сборнике материалов научно – практической конференции (апрель 2017, июнь 2017);
- Педагогическую деятельность в муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 57 комбинированного вида».

Структура и объем работы включают в себя: введение, две главы, методические рекомендации, заключение, список литературы, приложения, проиллюстрирована 8 гистограммами и 2 таблицами.

# ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ 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 представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности [1].

Психологическая природа связной речи, механизмы и особенности ее развития рассматривались в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л.Рубинштейна и других.

Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Жинкин и Ф.А. Сохин считают, что текст отражает мысли, способы их соединения, виды связи между ними, а также технику, средства соединения мысли, являясь организованным речевым целым. Авторы выделяют в текстовом сообщении два взаимосвязанных плана: которые отражают связь мышления и речи: внутренний план - смысловая семантическая сторона речи и внешний план – фазическая сторона речи, которые находятся в единстве, но они не тождественны. Во внутренней речи на первый план выступает смысл. Смысл, как отмечает Л.С.Цветкова, есть речевое явление, которое основывается на жизненном социальном опыте [45, 68].

С.Д. Кацнельсон, Г.В Колшанский рассматривают речь в тесной взаимосвязи с деятельностью сознания. Необходимой предпосылкой речевой деятельности является развитие мышления и разносторонняя деятельность сознания [33,34].

Связная речь является наиболее сложным речевым компонентом, который имеет сложное иерархическое строение, «результат речевой деятельности», «отражение языковой способности и психологических особенностей человека», «единство мыслительного и речевого», «внешнего и внутреннего», «формы и содержания». Основными признаками связной речи выступают связность и цельность.

Связность высказывания - категория, характеризующая особенности соединения элементов речевого произведения. Связность, как отмечает И.Н. Горелов, К.Ф. Седова строится на основе лексико-грамматических возможностей языка. Цельность формируется на основе связности.

А.А. Леонтьев также считает, что связность и цельность – основные свойства текста. Признаки связности возникают во время формирования текста как следствие его цельности [38].

О.И. Москальская считает, что о целостности текста можно судить по наличию структурной, смысловой и коммуникативной целостности, которые соотносятся между собой как форма, содержание и функция.

Структурная целостность – предложения в тексте связаны между собой различными видами связей и образуют сложную текстовую структуру.

Смысловая целостность – адекватное построение связей между предложениями в тексте.

Коммуникативная целостность – преемственность между составляющими текста. Смысл темы прослеживается в каждом последующем предложении (тема-рематическое строение).

Для нашего исследования данное положение представляет особую ценность, так как анализ связных высказываний мы можем производить по наличию смысловой адекватности и судить о цельности высказываний по наличию связности.

Итак, связное высказывание, как мы отметили выше является продуктом речевой деятельности, в котором находят свое отражение все языковые

явления: объем словаря, правильность сочетания слов и грамматического оформления временных, залоговых, видовых и др. отношений, вариативность и неповторимость слов в сообщении или «насыщенность текста» (И.А. Зимняя). Все исследователи отмечают сложный характер связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания (А.А. Леонтьев, Л.В.Щерба).

Основы методики развития связной речи дошкольников изучались в разных аспектах А.М. Бородич, Э.П. Коротковой, Е.И. Тихеевой, О.И. Соловьевой, А.П. Усовой, К.Д. Ушинским и другими. Авторы рассматривали связную речь как двусторонний процесс, который складывается из умения говорить (экспрессивная речь) и умения понимать речь других людей (импрессивная речь). Различают два вида экспрессивной формы речи: диалогическую и монологическую речь.

Диалогическая речь, по мнению Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, психологически наиболее простая и естественная форма речи, возникает при непосредственном общении двух или нескольких собеседников и состоит в основном в обмене репликами. Диалог поддерживается собеседниками с помощью уточняющих вопросов, изменения ситуации и намерений говорящих. Для диалога характерны простые, часто неполные предложения, своеобразный порядок слов. В диалоге широко используются внеязыковые факторы: мимика, жест, общая ситуация, эмоциональный настрой, интонация, тембр голоса и др., которые вместе с репликами собеседников создают дополнительные условия для продолжения разговора.

Монологическая речь – последовательное связное изложение одним лицом фактов действительности. Для монологической речи характерны: последовательность и доказательность, которые обеспечивают связность мысли; грамматически правильное оформление; выразительность голосовых средств. По содержанию и языковому оформлению монолог сложнее диалога, следовательно, предполагает достаточно высокий уровень речевого развития

говорящего [63].

Л.В. Щерба, А.А. Леонтьев говорили, что монологическая речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи, требующим специального речевого воспитания.

Несмотря на существенные различия, диалог и монолог тесно связаны друг с другом. В процессе общения монологическая речь может вплестаться в диалогическую, а монолог может приобретать диалогические свойства. Навыки и умения диалогической речи становятся основой овладения монологом. В ходе обучения диалогической речи создаются предпосылки для овладения основными видами монологической речи: повествование, описание и рассуждение [25].

Повествование — это сообщение о событиях и явлениях, развертывающихся во времени. Эти тексты имеют сюжет, действующих лиц, экспрессивно-эмоциональную окраску.

Описание, как правило, не имеет сюжета и действующих лиц. В нем дается перечисление ряда признаков, присущих предмету, явлению, событию. В художественном описании, в отличие от научного, широко используются образные средства языка. Это придает описанию определенный эмоциональный настрой.

Рассуждение - ряд мыслей, изложенных в логической последовательности, указываются причины и следствия того или иного явления, положения [58].

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана конкретно с наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. В контекстной речи ее содержание понятно из самого контекста. Особенность контекстной речи состоит в том, что требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства [67].

Формирование связной речи играет ведущую роль в процессе развития

ребенка и занимает центральное место в коррекционной работе по развитию речи в детском саду [32].

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, связанного с развитием деятельности и формами общения с окружающими людьми [3].

Изучив многочисленные исследования, посвященные проблеме развития связной речи (А.М. Бородич, Э.П. Короткова, Е.И. Тихеева), следует отметить, что основы будущей связной речи закладываются на первом году жизни в процессе непосредственно - эмоционального общения ребенка со взрослым. В этом возрасте ребенок начинает реагировать на смысловую сторону обращенной речи, он уже способен различать контрастные по звучанию слова (Е.И. Исенина, Г.М. Лямина, В.Д. Соловьев). Усвоение значения слова отражает процесс формирования понятий и способствует развитию активной речи [13].

Как отмечают М.М. Алексеева и И.Б. Яшина у детей к началу второго года жизни начинают образовываться осмысленные слова, но они преимущественно выражают желания и потребности ребенка. В этот период речь выступает как средство контакта с окружающими и как средство познания мира [2, 75].

На третьем году жизни связная речь детей имеет ситуативный характер - ребенок пользуется диалогической формой речи, которая сначала тесно связана с практической деятельностью и используется для сотрудничества со взрослым. Контекстная речь заменяется мимикой и жестами. В этом возрасте у ребенка качественно изменяется понимание речи взрослых. Ребенок в это время не только понимает отдельные слова, не только становится способным выполнять предметные действия по инструкции взрослого, но и действовать самостоятельно, используя речь как основное средство познания действительности, ранее для него недоступной. В этот период формируется грамматически правильная связная речь, ребенок учится правильно связывать

слова в предложениях. Дети пользуются простой формой диалогической речи (ответы на вопросы взрослого), осваивают разные типы связных высказываний с опорой на наглядный материал и без него. Э.П. Короткова отмечает, что в этом возрасте усложняется синтаксическая структура рассказов, появляются сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, но дети затрудняются в отборе фактов для своих рассказов, в структурировании высказывания, а также страдает логическая последовательность изложения событий [24,25].

По мнению Е.А. Аркина, М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, к четырем годам появляются первые обобщения, выводы, умозаключения. Дети четырех лет жизни, в диалоге используют короткие неполные фразы, часто отвечают формулировкой вопроса в утвердительной форме. Ребенок этого возраста постепенно переходит от отрывочных фраз к последовательным высказываниям. В этом возрасте дети задают много вопросов взрослым (дети «почемучки»), пытаются объяснить свои действия, способны к диалогу на протяжении длительного времени, овладевают навыками составления небольших рассказов по картине, по игрушке [4].

К пяти годам дети достигают довольно высокого уровня в овладении связной речью. По данным В.И. Бельтюкова, А.Н. Гвоздева, Н.С. Жуковой, Ф.А. Сохина и др., при нормальном речевом развитии в этом возрасте дошкольники осваивают на практике все типы склонения существительных и основные формы согласования слов, начинается активное овладение монологической речью. К этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети начинают усваивать морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка. Диалогическая речь также совершенствуется, дети отвечают на вопросы взрослого точно, кратким или развернутым предложением. Развернутое предложение включает в себя 5-6 слов, лексико-грамматические отношения между которыми выражаются с помощью предлогов и окончаний. У детей

появляется умение формулировать вопросы, исправлять или дополнять ответ товарища [12, 18, 48].

По мнению многих авторов, таких как А.М. Леушина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, в этом возрасте у ребенка происходит переход от ситуативной речи к контекстной. У ребенка развивается способность к обобщению названий предметов, происходит углубление понятий и расширяется диапазон значений слов (М.М. Кольцова). А.Н. Гвоздев отмечает, что на пятом году жизни дети относятся осознанно к речи: более критичны к речи окружающих, а иногда и к своей собственной [12].

К шести годам дети выделяют свойства предметов, сравнивают их по общим и частным признакам, начинают широко употреблять в экспрессивной речи слова, обозначающие отвлеченные понятия. Развитие операций анализа, синтеза, сравнения и обобщения у детей шести лет позволяет им усваивать лексико-семантический компонент структуры значения слова (А.А.Леонтьев).

По мнению Ф.А. Сохина, дети шести лет овладевают навыками планирования монологических высказываний. Изменения в сторону улучшения в содержании и форме детской речи происходят под влиянием совершенствующейся мыслительной деятельности. Дети этого возраста активно участвуют в беседе: спорят, рассуждают, отстаивают свое мнение, убеждают. Формирующие умения устанавливать связи, зависимости и закономерные отношения между предметами и явлениями находят прямое отражение в монологической речи детей. Увеличивается число распространенных и сложных предложений. У детей появляются навыки к рассказу и пересказу. Ребенок получает готовый образец, вслушивается, эмоционально переживает, и тем самым у ребенка возникает желание запомнить и пересказать понравившейся ему сюжет [47, 48].

По мнению О.С. Ушаковой, старшие дошкольники способны составлять описательный и сюжетные рассказы на предложенную тему, однако им зачастую необходим предшествующий образец. Они овладевают разными

типами связных высказываний (описание, повествование, рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него [51, 52].

К концу дошкольного периода ребенок осваивает сложные грамматические и синтаксические конструкции, использует все части речи. Установлено, что в этот период происходит активное развитие устной монологической речи. Дети пересказывают короткий текст с помощью вопросов педагога, правильно формулируют смысл текста, составляют короткие рассказы по сюжетной картинке и серии картинок, прежде правильно их раскладывая, а также выполняют пробы на обобщение или исключение понятий (четвертый лишний) и пробы на выведение аналогий [5,73].

Таким образом, при нормальном речевом развитии к концу дошкольного периода у детей являются сформированными основные языковые и речевые средства – фонематические процессы, довольно разнообразный объемный словарь, грамматический строй языка. Это является одной из предпосылок успешного обучения в школе, усвоения школьной программы, адаптации в новых социальных условиях [19].

Однако, за время пренатального, натального и постнатального периодов развития нормальное течение речевого онтогенеза может искажаться, тем самым провоцируя замедление речевого развития, трудности в овладении словарного запаса и грамматического строя, что подтверждает необходимость систематической работы по формированию связной речи.

## **1.2. Особенности развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи**

Особого внимания заслуживает проблема формирования связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, так как замедление

речевого развития, а также трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем приводят к ограничению речевых контактов ребенка со взрослым и сверстниками, что в свою очередь ведет к недоразвитию связной речи в целом.

Нарушения в речи детей с общим недоразвитием речи являлись в течении нескольких десятилетий предметом интереса многих ведущих исследователей, таких как Л.С. Волкова, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина и др. Впервые научное объяснение термину – общее недоразвитие речи было дано Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребова и др.) в 50-60-е гг. XX в.

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и звуковой сторонах речи. Речевая недостаточность у дошкольников может варьировать от полного отсутствия у них общепотребительной речи или лепетного ее состояния до наличия развернутой речи с выраженными проявлениями лексического, грамматического и фонетического недоразвития. В соответствии с этим принято условное деление на четыре уровня общего недоразвития речи. Первые три уровня недоразвития речи выделены и подробно описаны Р.Е. Левиной [67], четвертый уровень выделен в работах Т.Б. Филичевой [59].

Первый уровень недоразвития речи характеризуется либо полным отсутствием речи, либо наличием лепетных элементов фразы.

У детей, имеющих данный уровень, активный словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов, и лепетных элементов,

сопровождающихся указательным жестом и мимикой. Отличительными особенностями речевого развития данного уровня является многозначность употребляемых слов, отсутствие дифференциации обозначений предметов и действий, недопонимание значений грамматических изменений слова, фонетическая неопределенность, а также ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова [66].

Второй уровень недоразвития речи характеризуется возрастанием речевой активности ребенка - появляются простые предложения, состоящие из двух – трех, реже четырех слов.

Дети данного уровня используют постоянный, но все еще искаженный и ограниченный запас общеупотребительных слов для составления предложений. Но стоит отметить, что в отличии от детей с первым уровнем речевого недоразвития, дети второго уровня дифференцированно используют понятия предметов, действий и отдельных признаков. Дети начинают использовать личные местоимения, предлоги и союзы. Появляется возможность рассказать с помощью простых предложений о знакомой ситуации по картине.

Отличительной особенностью данного уровня является то, что смысл произнесенного ребенком можно понять и вне ситуации, не смотря на незнание многих слов, нарушение звуковой стороны речи и слоговой структуры слова, а также присутствие аграмматизмов.

Третий уровень недоразвития речи характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений.

Дети данного уровня пользуются простыми распространенными предложениями, состоящими из трех- четырех слов. Сложные предложения в речи дети не используют. Самостоятельные высказывания детей характеризуются отсутствием правильной грамматической связи, а также потерей логической последовательности.

В речи детей наблюдается неточное знание и употребление многих слов и недостаточная сформированность ряда грамматических форм и категорий языка, проявляющаяся в ошибках словоизменения: смешение в косвенных и падежных окончаниях имен существительных; замена окончаний среднего рода окончанием женского рода; нарушение в согласовании существительных с местоимениями, существительных с прилагательными, существительных с глаголами; не различение вида глаголов. Отмечаются недостатки произношения отдельных звуков, чаще шипящих и сонорных, а также наблюдаются перестановки звуков при воспроизведении незнакомых, сложных по слоговой структуре слов. Понимание обращенной обиходной речи развивается, но наблюдается недостаточное полное понимание литературных текстов из-за пробелов в развитии фонетики, лексики и грамматики [31, 67].

Четвертый уровень недоразвития речи характеризуется недостаточным развитием лексической и грамматической стороны речи. Данные пробелы в речи доставляют ребенку трудности в овладении письмом и чтением. Учебный материал усваивается плохо, отмечаются трудности в усвоении грамматических правил [6].

Т.Б. Филичева выделяет данную категорию детей с общим недоразвитием речи, «у которых признаки речевого развития оказываются «стертыми» и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи» [57].

По данным Т.Б. Филичевой, отличительной особенностью детей с четвертым уровнем недоразвития речи является своеобразие их связной речи. При составлении рассказа по заданной теме, по картине, по серии сюжетных картин наблюдаются нарушение логической цепочки, выпадение смысловых звеньев, повтор отдельных эпизодов. Дети данной группы пользуются простыми распространенными предложениями и при построении высказывания затрудняются в подборе языковых лексических средств [18,57].

Понимание речи у детей с четвертым уровнем развития речи приближается к возрастной норме, но стоит отметить, что объем активного словаря намного отличается от объема активного словаря у сверстников, не имеющих речевые нарушения.

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова отмечают, что у таких детей имеются ошибки в актуализации словаря в речевом контексте, неправильное употребление наименований частей предметов. Дети данного уровня не называют оттенки цветов, не знают формы предметов, выявляются трудности в подборе антонимов и синонимов к преобладающему большинству слов. У детей с четвертым уровнем наблюдаются нарушения морфологической системы языка из-за трудностей выделения морфем, соотнесения морфемы со звуковым ее образом, а также нарушения синтаксической структуры предложений, выражающееся в пропуске отдельных членов предложений. Авторы указывают на частые ошибки в согласовании существительных с прилагательными в роде и падеже, существительных с числительными. У детей отмечаются трудности в употреблении предлогов: опускание, замена, недоговаривание [29].

На основании вышесказанного, можно сделать вывод, что связная речь детей может служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи в виде вспомогательных вопросов и различных опор со стороны логопеда, воспитателя и родителей.

Стоит отметить, что на развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи сказывается недостаток сформированности когнитивных процессов. Такие авторы, как Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова отмечают у детей с общим недоразвитием речи нарушение устойчивости и объема внимания, недостатки в его распределении, нарушение словесно-логического мышления, а также снижение памяти, что в свою очередь, затрудняет полноценное развитие связной речи [18,57,70].

В.А. Ковшиков говорил, что у детей с недоразвитием речи на процесс и результат мышления влияет недостаток в знаниях и нарушения самоорганизации. Нарушение самоорганизации обуславливаются недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сфер и проявляются в психофизической расторможенности [21].

Следовательно, рассматривая компоненты познавательной деятельности, выделенные С.А. Домишкевичем, можно сказать, что у детей с общим недоразвитием речи страдает мотивационно-энергетический и содержательный компоненты познавательной деятельности, что прямым образом влияет на составление рассказа. Дети с общим недоразвитием на занятиях быстро утомляемы, тем самым снижается работоспособность, и соответственно, у детей пропадает интерес к составлению рассказа. Недостаток сформированности содержательного компонента говорит о примитивизме составления рассказа, о бедности логических связей между предложениями, снижению использования символизации, обобщений понятий. Стоит отметить, что содержательный компонент у детей с общим недоразвитием речи усугубляется несформированностью мотивационно-энергетического компонента познавательной деятельности. Детям требуется мотивация и помощь педагога для того, чтобы рассказ получился интересным и содержательным [16].

Исследования С.Н. Шаховской показывают, что у детей с общим недоразвитием речи пассивный словарь значительно преобладает над активным словарем. Дети не используют и не оперируют уже имеющимся запасом лингвистических единиц, что говорит о несформированности содержательного компонента познавательной деятельности и невозможности составления повествовательного рассказа.

Нарушение содержательного компонента познавательной деятельности у детей с общим недоразвитием речи прослеживается в работах Р.Е. Левиной. Автор указывает на недостаточную сформированность связной речи из-за

ограниченного словарного запаса. Многократное использование одних и тех же слов делает речь старших дошкольников бедной и стереотипной. Часто дети, понимая логическую связь событий, ограничиваются перечислением действий [30].

О.Е. Грибова описывая нарушения речи у детей с общим недоразвитием речи, говорит о несформированности лексической стороны речи из-за нарушения звукобуквенного обобщения. Автор указывает на прямую связь развития речи с развитием уровня звуковых обобщений [15].

Н.Н. Трауготт отмечает у детей с общим недоразвитием речи скудный и бедный словарь, а также трудности его употребления. Автор отмечает, что при изменении ситуации дети теряют, казалось бы, хорошо ими усвоенные на занятии, слова.

М.М. Кольцова отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи из-за трудностей овладения словарным запасом и грамматическим строем родного языка связная речь имеет ситуативный характер. При составлении рассказа дети используют нераспространенные предложения, для них характерно повторение слов и отдельных предложений [34].

Нарушение внимания у детей с общим недоразвитием речи приводит к нарушению регуляторного компонента, что также отражается на особенностях рассказа и пересказа. У детей с общим недоразвитием речи наблюдается соскальзывание с одной темы на другую, а также дети часто «застревают» на конкретной ситуации и продолжение составления рассказа дальше становится невозможным. По мнению В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской, дети забывают инструкции, элементы и последовательность событий в тексте, у детей отсутствует возможность программирования высказывания, что приводит к затруднениям составления повествовательного рассказа [44].

Изучив исследования И.Т. Власенко, Ю.Ф. Гаркуши, Е.М. Мастюковой, Е.Ф. Собонович о несформированности у детей с общим недоразвитием речи слухового восприятия, о нарушении внимания, мышления, а также об

отставании в развитии воображения, мы можем сказать, что у детей с общим недоразвитием речи страдает формально-языковой компонент познавательной деятельности. Данное нарушение прослеживается в отсутствии развернутости и логичности речевого высказывания при составлении рассказа, а также в затруднении понимания сложных речевых конструкций и инструкций, предназначенных для составления повествовательного рассказа (Р.Е. Левина). В.К. Воробьева, С.Н. Шаховская отмечают, что у детей с общим недоразвитием речи при составлении повествовательного рассказа наблюдается пропуск смысловых звеньев [44].

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева указывают на затруднения у детей с общим недоразвитием речи в составлении развернутого рассказа по картине и по серии сюжетных картин, что свидетельствует о нарушении внимания, мышления, зрительного восприятия. Данные нарушения в свою очередь отражаются на несформированности формально-языкового и регуляторного компонента. Дети затрудняются выделить основную мысль повествования, определить логику и последовательность событий. Рассказы составляют, опираясь на собственные поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Описательный рассказ малодоступен для таких детей, часто он сводится к перечислению событий и действий. При описании игрушки или предмета по плану логопеда дети также испытывают значительные трудности. Творческое рассказывание дети часто заменяют рассказом знакомой обстановки, дети с трудом определяют замысел рассказа. Но труднее всего детям с общим недоразвитием речи даются собственные рассказы по памяти, а в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников. Речь, таким образом, становится еще более аграмматичной, отмечаются трудности лексического характера [18,37].

В работах И.Т. Власенко, Е.М. Мастюковой, Е.Ф. Соботович имеются сведения о нарушении у детей с общим недоразвитием речи слухоречевой

памяти. Данное нарушение безусловно затрудняет процесс речевого высказывания, дети испытывают трудности в актуализации словаря, в воспроизведении полного объема слов и запоминании слов, появляется невозможность пересказа текста [37].

Нарушение устойчивости и объема внимания, а также недостатки в его распределении у детей с общим недоразвитием речи приводят к несформированности операционального компонента познавательной деятельности. Детям с общим недоразвитием речи трудно спланировать собственную деятельность, что безусловно сказывается на качестве построения собственного рассказа.

Стоит отметить, что А.Р. Лурия говорил, о взаимодействии речи со всеми психическими процессами (восприятие, мышление и воображение). Особенностью развития высшей психической функции является формирование данных психических процессов ребенка с помощью опоры на предметную деятельность. Таким образом, опора на предметную деятельность является эффективным путем развития психических процессов, что в свою очередь способствует формированию связной речи [68].

Связная речь детей с общим недоразвитием речи – замедленный процесс овладения языковыми средствами родного языка. Дети не овладевают самостоятельной речью и с возрастом эти расхождения становятся все более заметны. Основываясь на исследования Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, можно сказать, что время появления первых слов у детей с общим недоразвитием речи не отличается от нормы. Но стоит отметить, что сроки, когда дети начинают пользоваться отдельными словами, не объединяя их в двухсловные предложения, различны. Основной причиной является отсутствие речевого подражания новым словам, воспроизведение открытых слогов, и пропуск отдельных элементов в словах [18,37].

Проведенный анализ исследований, позволяет говорить о том, что у детей с общим недоразвитием речи нарушены все компоненты познавательной

деятельности, выделенные С.А. Домишкевичем. По мнению многих авторов, таких как Р.Е. Левина, Л.Л.Гуровец, С.Н. Шаховская, И.Т. Власенко познавательная деятельность детей с недоразвитием речи усугубляется нарушением внимания, мышления, памяти, повышенной утомляемостью, снижением работоспособности, что в свою очередь отрицательно влияет на развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи. Авторы отмечают недостаточность в формировании всех языковых структур при формировании связной речи у детей с общим недоразвитием речи:

- нарушение формирования лексического строя речи, проявляющиеся в ограниченном словарном запасе, в расхождении между количеством активного и пассивного словаря, в актуализации словаря, в многочисленных вербальных парафазиях, в недостаточном развитии семантических полей;

- нарушение формирования грамматического строя речи, обусловленные недоразвитием морфологических и синтаксических структур, несформированностью языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование;

- трудности в овладении контекстной речью; связная речь имеет ситуативный характер из-за трудностей овладения словарным запасом и грамматическим строем родного языка;

- нарушение последовательности и логичности изложения мыслей при ответе на вопросы, при составлении рассказа по картине, по серии сюжетных картин;

- нарушение процесса программирования высказывания, отсутствует возможность обобщать отдельные элементы в единое целое.

Таким образом, речевая деятельность детей с общим недоразвитием речи протекает замедленно и своеобразно, что приводит к нарушению всех речевых звеньев речевой системы. Замедление речевого развития, трудности в развитии лексической и грамматической стороны речи в совокупности с - своеобразным пониманием обращенной речи, ведет к ограничению общения

со взрослыми и со сверстниками, а также препятствует развитию связной речи в целом, поэтому для формирования правильной связной речи у детей с общим недоразвитием речи требуется своевременная, комплексная и регулярная коррекционная помощь.

### **1.3. Существующие подходы к формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня**

В традиционной методике развития речи существуют различные подходы по обследованию и формированию связной речи, выделенные такими исследователями, как В.П. Глухов, О.Е. Грибова, И.Д. Коненкова, Т.Б. Филичева, Т.А. Фотекова и др. Общепринятым среди методик по обследованию связной речи является исследование следующих видов рассказов: составление рассказа по сюжетной картинке, составление рассказа по серии сюжетных картинок, пересказ текста.

Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина предлагает для диагностики связной речи у школьников с общим недоразвитием речи применять традиционные методы в совокупности с нейропсихологическими методами, предложенными Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой.

Данная программа состоит из двух заданий:

- составление рассказа с помощью четырех сюжетных картинок;
- пересказ текста.

Для точного определения трудностей в воспроизведении рассказов авторы предлагают оценивать текст по четырем критериям:

- смысловая адекватность и самостоятельность выполнения;
- возможность программирования текста;

- грамматическое оформление;
- лексическое оформление.

Баллы, начисленные по каждому критерию, суммируются, затем высчитывается количество баллов за всю серию [60].

Стоит отметить, что И.Д. Коненкова для исследования связной речи у детей с задержкой психического развития предлагает методику, схожую с методикой обследования связной речи Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной:

- пересказ адаптированного текста повествовательного характера;
- составление рассказа по серии сюжетных картинок [23].

В своей методике обследования связной речи дошкольников О.Е. Грибова освещает следующие виды заданий, соблюдая принцип от общего к частному и от простого к сложному:

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

В результате выполнения заданий автор предлагает проанализировать характер помощи ребенку при составлении рассказов по следующим критериям:

- стимуляция помощи – постоянная помощь в виде вспомогательных вопросов;
- наводящие вопросы;
- организующая помощь [15].

Т.Б. Филичева для обследования связной речи предлагает использовать картины из серии «Мы играем», «Домашние и дикие животные», а также картины из «Дидактического материала по коррекции недостатков

произношения у детей дошкольного возраста». Автор предлагает следующие задания:

- рассказать от 1-го лица;
- подобрать эпитеты к конкретным словам;
- пересказать текст, меняя время совершаемых действий;
- образовать сравнительную степень прилагательных;
- образовать уменьшительную форму и др.

Главной задачей данной методики является обучение детей правильно и последовательно излагать свои мысли, а также обучение рассказыванию событий из окружающей жизни. Логопедическая работа строится по следующим направлениям: накопление словарного запаса, пересказ и придумывание рассказа, разучивание стихотворений, придумывание загадок [59].

Р.И. Лалаева также, как и многие из вышеперечисленных авторов в своей методике психолингвистического обследования нарушений устной речи у детей рассматривает исследование монологической связной речи с помощью опоры на сюжетные картинки [28].

Для формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня выделяют две группы методов: методы накопления и расширения словаря и методы, направленные на совершенствование структуры предложения и его грамматическое оформление.

Первая группа методов используется для закрепления и активизации словаря. Однако, основной задачей работы с детьми, имеющим третий уровень развития речи, является формирование связной речи, поэтому исследователи такие, как Ефименкова Л.Н., Хватцев М.Е. делают больший акцент на второй группе методов, которые включают в себя: подробный, выборочный и творческий пересказ текста, рассказы по картине и по сериям сюжетных картин, рассказы на основании собственного опыта [17,62].

Авторы общепринятых в логопедии методик по развитию связной речи опираются на теорию П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий [10] и считают целесообразным применение вспомогательных средств различной сложности.

В.П. Глухов предлагает следующую систему обучения рассказыванию детей с общим недоразвитием речи: составление рассказа по наглядным пособиям (составление предложений по отдельным ситуационным картинкам, по трем картинкам, по картине и по сериям сюжетных картин), пересказ прослушанного текста, составление рассказа-описания, сочинение рассказа из личного опыта. С учетом индивидуальных особенностей программа по формированию связной речи может быть дополнена составлением рассказа с элементами творчества: сочинение рассказа по данному началу и рассказ на заданную тему. Целью данной методики является комплексное обследование связной речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, т.е. учитываются свойственные особенности и недостатки при построении развернутых высказываний, выявленные у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе специальных обследований [14].

Л.Н. Ефименкова в своей методике по формированию речи у дошкольников с общим недоразвитием речи предлагает коррекционную работу поделить на три этапа:

I этап. Формирование пассивного и активного словаря, доступного пониманию и воспроизведению.

II этап. Формирование фразовой речи.

III этап. Формирование связной речи.

Автор предлагает обучать детей с общим недоразвитием речи сначала подробному, затем выборочному и творческому пересказу. Пересказу обязательно предшествует анализ текста. Завершается работа по развитию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи составлением рассказа из личного опыта [17].

Т.А. Ткаченко для формирования связной речи предлагает основываться на вспомогательные наглядные средства и на воспроизведение плана высказывания. Задания располагаются в порядке от простого к сложному, с постепенным убыванием вспомогательных наглядных средств и сокращением плана высказываний:

- пересказ рассказа по наглядному действию;
- рассказ по следам наглядного действия;
- пересказ с использованием фланелеграфа;
- пересказ рассказа по сериям сюжетных картин;
- составление рассказа по сериям сюжетных картин;
- пересказ рассказа по сюжетной картине;
- составление рассказа по сюжетной картине [49].

Особенностью данной программы является то, что появляется возможность сформировать связную монологическую речь у тех детей, которые ранее не владели развернутыми смысловыми высказываниями [50].

В.К. Воробьева разработала программу по развитию связной речи у детей с системным недоразвитием речи, которая включает в себя четыре этапа:

- I этап. Пересказ текста;
- II этап. Составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- III этап. - Составление рассказа по предложенному зачину;
- Придумывание сюжета и составление рассказа по отобранному ребенком предметным картинкам;
- Самостоятельное определение темы и ее воспроизведение в рассказе.

IV этап. Прослушать и сравнить два отрывка: небольшой рассказ и нетекстовое сообщение (набор слов или отдельные предложения).

Включение четвертого этапа необходимо для выявления осознания детьми закономерностей, лежащих в основе построения связных высказываний.

Стоит отметить, что В.К. Воробьева в своей работе по формированию связной речи у детей 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 в предложении (выяснение того, как рассказывается о предмете или событии, закреплению у детей представления о том, что рассказ состоит из нескольких предложений);
- с правилами строения рассказа [8].

При создании схемы повествовательного рассказа в сознании детей постепенно закрепляется представление о его структуре, которая требует последовательного перехода от одного предложения к другому, по цепочке, не допуская перестановки. Части графической схемы заполняются изображениями предметов. Это способствует развитию наглядно-образного представления содержания рассказа. Для составления описательного рассказа применяются сенсорно-графические схемы, которые привлекают внимание детей к признакам предмета, наглядно показывают детям, что от перестановки порядка признаков предметов смысловая целостность рассказа не нарушается [8].

В исследованиях А.В. Мамаевой рекомендованы приемы направленного воздействия на развитие лексико-грамматической стороны речи, в частности, использование внешних опор различных типов: сюжетных картинок, демонстрации действий, схем и пиктограмм [36].

О.А. Козырева, Л.Н. Кузменкова для формирования коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня предлагает обследование языкового компонента. Данное обследование включает в себя следующие задания: изучение состояния активного словаря; понимание словаря; различение смысла слов противоположных по значению; понимание речевых конструкций; понимание

смысла сообщений; умение передавать содержание какого-либо события, впечатления, литературного произведения.

Для формирования языкового компонента коммуникативной компетенции авторами предложена методика знаково-графического опосредствования. При этом работа проводится над всеми видами речевой деятельности: игры со словами, работа с предложениями, пересказ с помощью пиктограмм, заучивание стихотворений с помощью пиктограмм, составление рассказов. Уровень развития языкового компонента представлен в виде бальной системы авторами в разработанной ими методике по формированию коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня [22].

Н.А. Чевелева описывает методику по формированию связной речи в процессе ручной деятельности, которая включает в себя четыре периода: период сопровождающей речи, период завершающей речи, период предваряющей речи, период закрепления навыков самостоятельной речи [69].

*Период сопровождающей речи.*

На занятиях по развитию данного вида речи дети отвечают на вопросы педагога по поводу совершаемого ими действия. Такая речь называется сопровождающая.

*Период завершающей речи.*

На занятиях по развитию данного вида речи дети описывают уже выполненную ими работу. Такая речь носит название завершающей.

*Период предваряющей речи.*

Переход к данному виду речи возможен только после того, как дети овладеют навыками сопровождающей и завершающей речи. На занятиях по развитию предваряющей речи ребенок рассказывает педагогу о том, что он намеревается сделать.

*Период закрепления навыков самостоятельной речи.*

На занятиях по развитию данного периода речи автор предлагает свободную «речевую практику». Дети отвечают на вопросы педагога в свободной форме, сами задают вопросы педагогу, поясняют, советуются, общаются на любые темы. Речь детей приближается к речи, которой дети должны пользоваться в повседневной жизни [69].

Такие авторы, как Л.В. Гаврильченко, М.А. Поваляева рассматривали вопросы логопедии с занятиями по изобразительной деятельности. Многолетние наблюдения ученых и личный опыт подтверждают, что практически у всех детей, слабо владеющих изобразительными навыками, отсутствует планирующая функция речи. Таким образом, в результате целенаправленной системы обучения детей с различными нарушениями речи можно улучшить качественные характеристики процесса изображения, тем самым создать условия для развития и коррекции речи детей с общим недоразвитием речи.

Изобразительная деятельность повышает эмоционально-положительный фон, создает благоприятные условия для развития связной речи ребенка, что является очень важным для успешного составления повествовательного рассказа [41].

Таким образом, каждый из перечисленных авторов предлагает свою методику исследования и формирования связной речи у детей дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения. Особенностью вышеперечисленных методик является то, что авторы считают целесообразным при формировании связной речи использовать вспомогательные средства различной сложности.

Формирование связной речи у детей с общим недоразвитием речи приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных занятий. Основными направлениями развития связной речи являются: планирование собственного высказывания, самостоятельная ориентация в условиях речевой ситуации, самостоятельное определение содержания

собственного высказывания, лексико-грамматическое оформление и смысловая целостность высказывания.

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

Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематические объединенные, законченные предложения. Связная речь характеризуется смысловой, структурной и языковой связью частей.

К пяти - шести годам дети достигают довольно высокого уровня в овладении связной речью, увеличивается число распространенных и сложных предложений. Старшие дошкольники способны составлять описательный и сюжетные рассказы на предложенную тему, однако им зачастую еще необходим предшествующий образец. Они овладевают разными типами связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается недостаточность в формировании всех языковых структур. Самостоятельная связная контекстная речь у детей с общим недоразвитием речи является несовершенной.

Дети дошкольного возраста, имеющие общее недоразвитие речи третьего уровня имеют значительные затруднения при построении повествовательных рассказов. Дети данного уровня пользуются простыми распространенными предложениями, состоящими из трех- четырех слов. Сложные предложения в речи дети не используют. Самостоятельные высказывания детей характеризуются отсутствием правильной грамматической связи, а также потерей логической последовательности, а также дети не могут самостоятельно связно излагать свои мысли. Дети с общим недоразвитием речи третьего уровня имеют отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики, грамматики, имеют трудности в овладении

словарного запаса и грамматического строя, что подтверждает необходимость систематической работы по формированию связной речи.

Исследователи, изучающие проблему общего недоразвития речи, отмечают нарушение всех компонентов речевой системы, что, в свою очередь, отражается на формировании связной речи. Основными направлениями развития связной речи у детей, имеющих общее недоразвитие речи третьего уровня, являются формирование лексико-грамматического оформления высказывания, развитие смысловой адекватности и самостоятельности высказываний, а также формирование возможности планирования собственного высказывания.

Многие авторы предлагают методики исследования и формирования связной речи у детей дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения и считают целесообразным при формировании связной речи использовать вспомогательные средства различной сложности. Имеются рекомендации Н.А. Чевелевой о развитии речи в процессе ручной деятельности и возможности использовать опору на недавно пережитый опыт при составлении связных высказываний [69].

Но мы не встретили специальных разработок по формированию связной речи, объединяющих вышеперечисленные подходы, что на наш взгляд является целесообразным, так как для составления повествовательных рассказов детям, имеющим общее недоразвитие речи третьего уровня, требуется значительная развернутая помощь.

## ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

### 2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

**Цель:** выявить особенности и уровни сформированности умения составлять повествовательный рассказ с опорой на различные виды рисования у детей 5-6 лет, имеющих общее недоразвитие речи третьего уровня.

В ходе констатирующего эксперимента предстояло решить следующие задачи:

1. Сделать вывод о том, как опора на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь влияет на качество составления повествовательного рассказа у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

2. Определить влияние различных видов рисования на успешность составления повествовательного рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь.

Констатирующий эксперимент проводился в апреле 2016 г. на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 57 комбинированного вида». В МБДОУ функционирует 3 группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи в возрасте от 4-х до 7 лет: одна средняя группа (4-5 лет), две группы старшего возраста (5-6 лет). В образовательное учреждение дети зачисляются на основании рекомендации ТПМПК и с согласия родителей или лиц их замещающих. В детском саду проводятся занятия с педагогом-психологом и учителем-логопедом. Контроль усвоения программного материала осуществляется ТПМПК один раз в год.

На момент проведения констатирующего эксперимента в детском саду в группах компенсирующей направленности реализуется адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, составленная на основе примерной программы коррекционного воспитания и обучения детей с общим недоразвитием речи под редакцией Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [59].

Для проведения констатирующего эксперимента была **скомплектована экспериментальная группа** из 15 детей. При комплектовании группы учитывались:

- возраст испытуемых (5-6 лет),
- однотипный характер дефекта (ОНР III уровня).

На основе анализа психолого-педагогической и медицинской документации, наблюдений за детьми, бесед с педагогами и родителями были выявлены данные об испытуемых.

Все испытуемые 100 % (15 человек) имеет логопедическое заключение – общее недоразвитие речи третьего уровня. Из них 53,3% (8 человек) имеют логопедическое заключение – общее недоразвитие речи третьего уровня, дизартрия. Анамнестические данные дошкольников свидетельствуют о неблагоприятном течении перинатального периода.

Среди неблагоприятных факторов течения перинатального периода у 33,3% детей (5 испытуемых) наблюдается токсикоз первой половины беременности, у 13,3% детей (2 испытуемых) наблюдается токсикоз во второй половине беременности и у 13,3% детей (2 испытуемых) отмечается токсикоз как в первой, так и во второй половине беременности. У 20 % детей (3 испытуемых) кесарево сечение. У 26,7% (4 испытуемых) отмечается родовая травма.

У всех 100 % детей (15 испытуемых) зрение и слух соответствует норме.

Со стороны познавательной деятельности испытуемые имеют следующие недостатки: у 73,3% детей (11 испытуемых) отмечается низкая

работоспособность на занятии, быстрая утомляемость, недостаточность внимания, а также трудности переключения с одной деятельности на другую. У 26,7 % детей (4 испытуемых) отмечается снижение речеслуховой памяти, требуется неоднократное повторение инструкций. Познавательная деятельность у 20% детей (3 испытуемых) соответствует норме.

Нарушение мелкой и общей моторики отмечается у 80% детей (12 испытуемых). У 20% детей (3 испытуемых) двигательная заторможенность. У 60 % детей (9 испытуемых) двигательная расторможенность, импульсивность в поведении. У 20% детей (3 испытуемых) вышеперечисленных нарушений не выявлено. Данные об испытуемых представлены в таблице (Приложение А).

Для проведения констатирующего эксперимента были использованы **общепринятые в логопедии методы и приемы** обследования связной речи, представленные в работах Г.В. Чиркиной, Р.И. Лалаевой, В.П. Глухова и др.[14,28,70], бальная оценка, предложенная Т.А. Фотековой и И.Д. Коненковой [23,60]. Также, при определении общей схемы обследования мы опирались на **положение Н.А. Чевелевой о развитии речи в процессе ручной деятельности** и возможности использовать опору на недавно пережитый опыт при составлении связных высказываний [69].

**Авторский вклад** заключался в определении общей схемы обследования и адаптации бальной оценки в соответствии с задачами констатирующего эксперимента и особенностями испытуемых.

Изучение особенностей построения связных речевых высказываний детьми старшего дошкольного возраста включало 3 серии заданий:

- 1 серия. Составление повествовательного рассказа «Как рисовать самосвал» (опора на рисование красками) (Приложение Б)
- 2 серия. Составление повествовательного рассказа «Как рисовать пожарную машину» (опора на рисование поролоном) (Приложение Б)
- 3 серия. Составление повествовательного рассказа «Как рисовать самолет» (опора на рисование цветными карандашами) (Приложение Б)

Каждая серия заданий содержала 2 этапа:

1. Составление рассказа по представлению «Как ты будешь рисовать картинку (самосвал, пожарную машину и самолет)».

2. Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь в процессе ручной деятельности.

**1. Составление повествовательного рассказа «Как рисовать самосвал» (опора на рисование красками)**

1. Составление рассказа по представлению «Как ты будешь рисовать самосвал»

*Стимульный материал:* рисунок самосвала.

*Процесс обследования:* ребенку предлагается рассмотреть рисунок, затем проводится беседа о том, как этот рисунок нарисовал мальчик Митя и, на основе беседы, просят ребенка составить рассказ «Как ты будешь рисовать самосвал».

*Вопросы беседы.*

- У меня есть вот такой красивый самосвал. Его нарисовал мальчик Митя.

Мальчик Митя рисовал самосвал с помощью вот этого трафарета. А теперь ты подумай, как ты нарисуешь этот самосвал?

- Что тебе понадобится, чтобы нарисовать самосвал?

- Какие детали ты будешь рисовать?

- Какую деталь самосвала ты нарисуешь сначала, а какую потом?

- Что тебе понадобится, чтобы раскрасить детали самосвала?

*Инструкция.*

А теперь подумай и составь рассказ - как ты будешь рисовать самосвал.

Рассказ должен быть подробным, интересным, нужно рассказать обо всем по порядку.

2. Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь в процессе ручной деятельности.

*Вопросы педагога в процессе рисования:*

- Какую деталь самосвала ты сейчас обводишь по трафарету?  
 - Давай поднимем трафарет и посмотрим получился у тебя контур самосвала или нет?

- Все детали самосвала получились?

- Что теперь нам нужно сделать?

- Какую деталь самосвала ты будешь сейчас раскрашивать?

- В какой цвет ты раскрашиваешь кабину (кузов, раму, окно) самосвала?

- Все ли ты раскрасил?

Затем следует предоставить ребенку перерыв 1-3 часа. После этого, педагог просит ребенка составить рассказ о том, как он нарисовал самосвал.

## **2. Составление повествовательного рассказа «Как рисовать пожарную машину» (опора на рисование поролоном)**

1. Составление рассказа по представлению «Как ты будешь рисовать пожарную машину»

*Стимульный материал:* рисунок пожарной машины.

*Процесс обследования:* ребенку предлагается рассмотреть рисунок, затем проводится беседа о том, как этот рисунок нарисовал мальчик Митя и на основе беседы просят ребенка составить рассказ «Как ты будешь рисовать пожарную машину».

*Вопросы беседы:*

- У меня есть вот такая красивая пожарная машина. Ее нарисовал мальчик Митя. Мальчик Митя рисовал пожарную машину с помощью вот этого трафарета. А теперь ты подумай, как ты нарисуешь эту пожарную машину?

- Что тебе понадобится, чтобы нарисовать пожарную машину?
- Какие детали ты будешь рисовать?
- Какую деталь пожарной машины ты нарисуешь сначала, а какую потом?
- Что тебе понадобится, чтобы раскрасить каждую деталь пожарной машины?

*Инструкция.*

А теперь подумай и составь рассказ - как ты будешь рисовать пожарную машину. Рассказ должен быть подробным, интересным, нужно рассказать обо всем по порядку.

2. Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь в процессе ручной деятельности.

*Вопросы педагога в процессе рисования:*

- Какую деталь пожарной машины ты сейчас обводишь по трафарету?
- Что ты сейчас делаешь?
- Давай поднимем трафарет и посмотрим получилась у тебя пожарная машина или нет?
- Что сейчас ты будешь делать?
- В какие цвета ты будешь раскрашивать детали пожарной машины?
- А в какой цвет ты раскрашиваешь корпус (сирену, лестницу, колеса, окно, номер 01) пожарной машины?
- Какие детали пожарной машины ты еще не раскрасил?

После этого ребенку дается перерыв 1-3 часа, а затем педагог просит ребенка составить рассказ о том, как он нарисовал пожарную машину.

**3. Составление повествовательного рассказа «Как рисовать самолет» (опора на рисование цветными карандашами)**

1. Составление рассказа по представлению «Как ты будешь рисовать самолет»

*Стимульный материал:* рисунок самолета.

*Процесс обследования:* ребенку предлагается рассмотреть рисунок, затем проводится беседа о том, как этот рисунок нарисовал мальчик Митя и на основе беседы просят ребенка составить рассказ «Как ты будешь рисовать самолет».

*Вопросы беседы:*

- У меня есть вот такой красивый самолет. Его нарисовал мальчик Митя. Мальчик Митя рисовал самолет с помощью вот этого трафарета. А теперь ты подумай, как ты нарисуешь этот самолет?

- Что тебе понадобится, чтобы нарисовать самолет?

- Какие детали ты будешь рисовать?

- Какую деталь самолета ты нарисуешь сначала, а какую потом?

- Что тебе понадобится, чтобы раскрасить детали самолета?

*Инструкция.*

А теперь подумай и составь рассказ - как ты будешь рисовать самолет. Рассказ должен быть подробным, интересным, нужно рассказать обо всем по порядку.

2. Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь в процессе ручной деятельности.

*Вопросы педагога в процессе рисования:*

- Какую деталь самолета ты сейчас обводишь по трафарету?

- Что ты сейчас делаешь?

- Какую деталь самолета ты еще не обвел по трафарету?

- А в какой цвет ты будешь раскрашивать корпус (крылья, полосы на крыльях, хвост, турбины, иллюминаторы) самолета?

- Что ты еще не раскрасил?

После этого предоставляют ребенку перерыв 1-3 часа, а потом ребенка просят составить рассказ о том, как он нарисовал самолет.

Оценка проводилась по четырем критериям:

*1. Критерии самостоятельности выполнения.*

3 балла - рассказ составлен самостоятельно;

2 балла - рассказ составлен в основном самостоятельно, с некоторой помощью в виде вопросов;

1 балл - при рассказе требуется значительная помощь;

0 баллов - отказ от выполнения задания, неадекватные ответы.

*2. Критерий возможности программирования текста и смысловой адекватности*

3 балла - рассказ содержит все основные смысловые звенья в правильной последовательности, между ними имеются связи, нет трудностей переключения, рассказ соответствует выполняемому действию;

2 балла - пропуск отдельных смысловых звеньев или отсутствие связующих звеньев, или неоправданные повторы однотипных связующих элементов, рассказ соответствует выполняемому действию, последовательность не нарушена;

1 балл - тенденция к фрагментарности текста, к перечислению событий без обобщающей сюжетной линии, неоднократные необоснованные повторы слов или грамматических конструкций (стереотипность оформления), может нарушаться последовательность;

0 баллов - невозможность построения связного текста.

*3. Критерий грамматического оформления*

3 балла - рассказ оформлен грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций;

2 балла - рассказ оформлен грамматически правильно, но однообразно, или имеются нарушения порядка слов;

1 балл - наблюдаются единичные негрубые аграмматизмы либо параграмматизмы (несоблюдение грамматических обязательств);

0 баллов - множественные аграмматизмы.

#### 4. Критерий лексического оформления

3 балла - адекватное использование вербальных средств;

2 балла - поиск слов с использованием непродуктивной лексики или единичные близкие словесные замены;

1 балл - выраженная бедность словаря, неоднократные вербальные замены (семантически близкие), искажение звукового состава слова (выгнули вместо «выгнали», приму ли вместо «приняли» и т.д.);

0 баллов - далекие вербальные парафазии, неадекватное использование вербальных средств.

Баллы, начисленные по каждому критерию (0 – 3), суммируются, затем высчитывается количество баллов за всю серию. Максимальное количество баллов за серию равно 12.

## 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проанализированы результаты по каждой серии и каждому этапу констатирующего эксперимента. На основе данного анализа по каждой серии и каждому этапу констатирующего эксперимента нами условно выделено 4 уровня успешности:

1. Высокий - 10-12 баллов

3. Ниже среднего - 4-6 баллов

2. Средний - 7-9 баллов

4. Низкий - 3 и менее баллов

Результаты 1-ого этапа (составление рассказа по представлению) первой, второй и третьей серий констатирующего эксперимента:

Рассказ № 1 «Как ты будешь рисовать самосвал» (техника рисования кисточкой и красками)

Рассказ № 2 «Как ты будешь рисовать пожарную машину» (техника рисования поролоном и красками)

Рассказ № 3 «Как ты будешь рисовать самолет» (техника рисования цветными карандашами) представлены в гистограмме (Рисунок 1).

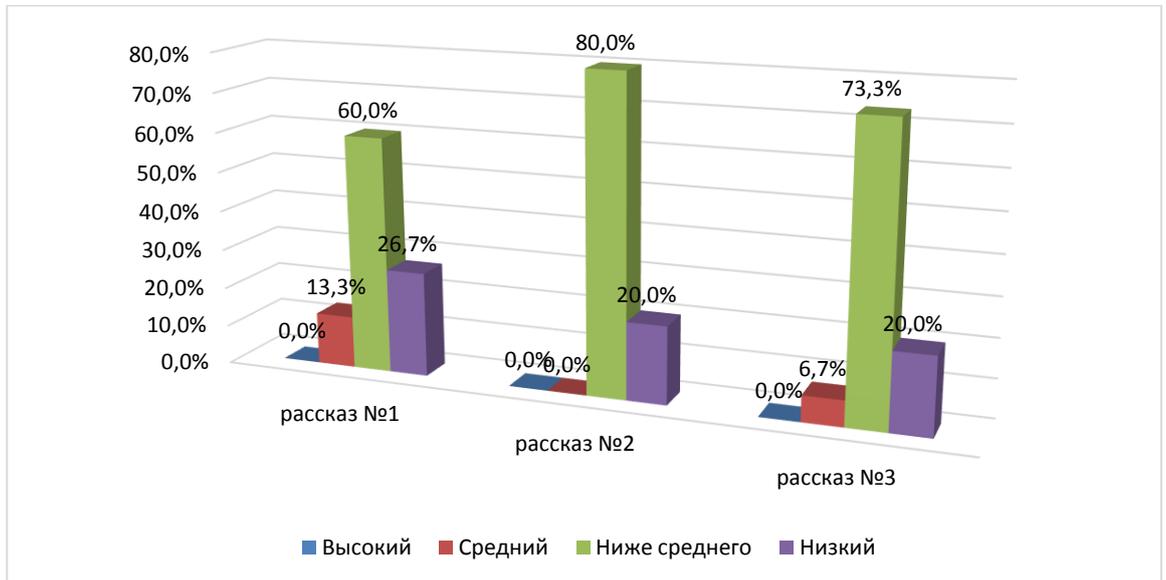


Рисунок 1 - Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения составлять повествовательный рассказ по представлению (%)

Как видно из гистограммы, при составлении рассказа по представлению ни один из испытуемых ни в одном из рассказов не продемонстрировал высокий уровень успешности, средний уровень успешности испытуемые продемонстрировали в единичных случаях: при рассказе «Как ты будешь рисовать самосвал» – 13,3% (2 человека), при рассказе «Как ты будешь рисовать самолет» средний уровень успешности показали 6,7 % (1 человек) из всех испытуемых. В основном испытуемые демонстрировали уровень ниже среднего: при рассказе «Как ты будешь рисовать самосвал» -60,0% (9 человек), при рассказе «Как ты будешь рисовать пожарную машину» - 80,0% (12 человек), при рассказе «Как ты будешь рисовать самолет» - 73,3% (11 человек), а также значительный процент испытуемых продемонстрировали низкий уровень успешности: при рассказе «Как ты будешь рисовать самосвал» -

26,7% (4 человека), при рассказе «Как ты будешь рисовать пожарную машину» - 20,0 % (3 человека), при рассказе «Как ты будешь рисовать самолет» - 20,0 % (3 человека) испытуемых.

При этом, испытуемые, продемонстрировавшие средний уровень успешности во всех рассказах имеют неосложненный вариант ОНР. Испытуемые, продемонстрировавшие во всех рассказах уровень ниже среднего и низкий уровень, имеют как неосложненный вариант ОНР, так и логопедическое заключение – дизартрия.

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что при составлении повествовательных рассказов по представлению затруднения были выявлены по всем четырем критериям оценивания и значительного различия по критериям самостоятельности выполнения, возможности программирования текста и смысловой адекватности, лексического и грамматического оформления не отмечено (Рисунок 2, приложение В).

1. Высокий - 8-9 баллов

3. Ниже среднего - 4-5 баллов

2. Средний - 6-7 баллов

4. Низкий - 3 и менее баллов

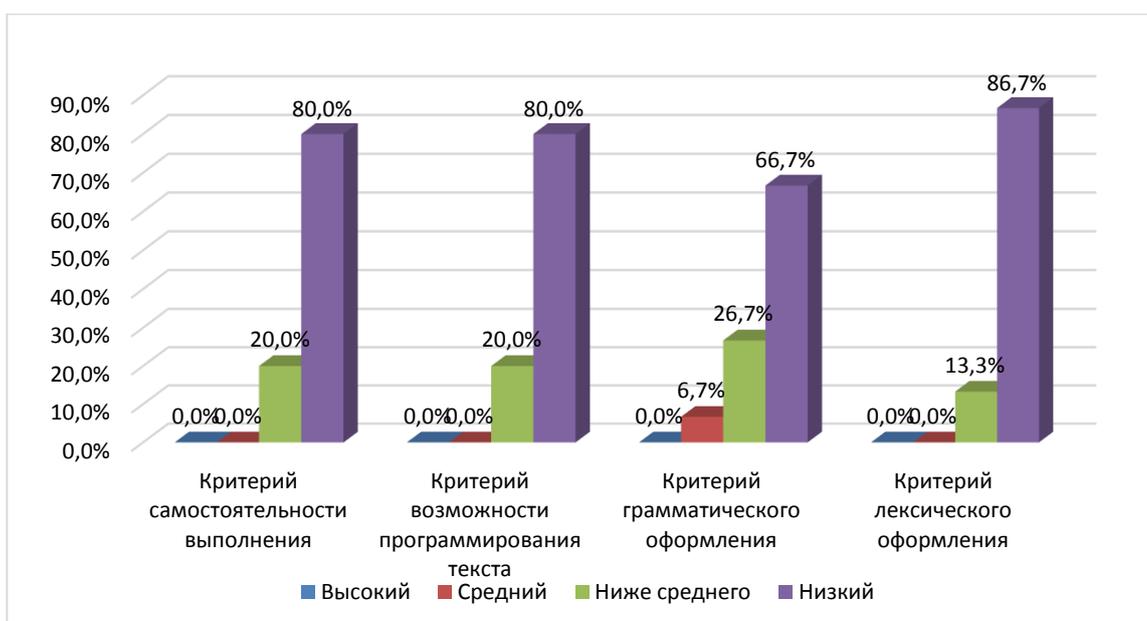


Рисунок 2 - Распределение испытуемых по уровню сформированности критериев оценивания составления рассказа по представлению (%)

По критерию самостоятельности выполнения

При составлении рассказов по представлению 20,0 % (3 человека) из всех испытуемых продемонстрировали уровень успешности ниже среднего; 80% (12 человек) продемонстрировали низкий уровень успешности при самостоятельном составлении рассказов.

Проанализировав критерии самостоятельности выполнения по каждому рассказу, следует отметить, что ни один из испытуемых не набрал 3 балла.

У испытуемых набравших 2 балла рассказ составлен в основном самостоятельно, требовалась незначительная помощь в виде 1-2 вопросов. Например, рассказ Ярослава: «Я возьму корпус самолета и его обведу. И у меня получатся все детали самолета. Потом буду самолета детали цветом белым, синим, коричневым, голубым раскрашивать»

В основном испытуемые набрали по 1 баллу, при рассказе требовалась значительная помощь. Например, рассказ Егора К.: «Я обведу пожарную машину и раскрашу в синим цвет».

Испытуемые набравшие 0 баллов при рассказе использовали неадекватные ответы. Например, рассказ Мити: «Я же пожарную машину уже рисовал».

По критерию возможности программирования текста:

При составлении рассказов по представлению 20,0 % (3 человека) продемонстрировали уровень успешности ниже среднего; 80% (12 человек) продемонстрировали низкий уровень успешности при программировании текста.

Проанализировав критерии возможности программирования текста по каждому рассказу, следует отметить, что ни один из испытуемых не набрал 3 балла.

У испытуемых, набравших 2 балла, в рассказах прослеживалось отсутствие связующих звеньев, например, рассказ Кати К.: «Я возьму трафарет и нарисую, потом я раскрашу желтым кабину, синим, черный возьму, нет

лучше я красным сделаю где водитель рулит, и синим, черным вот здесь раскрашу».

В основном испытуемые набрали по 1 баллу, рассказ характеризуется перечислением событий без обобщающей сюжетной линии, неоднократными необоснованными повторами слов, например, рассказ Саши Л.: «Я вот это, забыл, как он называется, возьму и положу, и раскрашу красками вот после того, как уберу вот это, забыл, как он называется».

Испытуемые набравшие 0 баллов не смогли составить связный рассказ. Например, рассказ Влада: «Я буду рисовать самосвал красками зеленым цветом».

По критерию грамматического оформления:

При составлении рассказов по представлению 6,7 % (1 человек) продемонстрировали средний уровень успешности; 26,7 % (4 человека) продемонстрировали уровень успешности ниже среднего; 66,7 % (10 человек) продемонстрировали низкий уровень успешности.

Проанализировав критерии грамматического оформления по каждому рассказу, следует отметить, что ни один из испытуемых не набрал 3 балла.

У испытуемых набравших по 2 балла, рассказ оформлен грамматически правильно, но имеются нарушения порядка слов, например, рассказ Ярослава: «Потом буду самолета детали цветом белым, синим, коричневым, голубым раскрашивать...»

У испытуемых, набравших по 1 баллу наблюдались аграмматизмы, например, рассказ Вики: «... красными красками...»

При составлении рассказа по представлению четверо из испытуемых набравших 0 баллов отказались выполнять задание, а один из испытуемый выполнил задание с грубыми ошибками предложно-падежного управления и с пропусками слов, например, рассказ Марка: «Я пожарную машина разукрашу красной».

По критерию лексического оформления:

При составлении рассказов по представлению 13,3 % (2 человека) продемонстрировали уровень успешности ниже среднего; 86,7% (13 человек) продемонстрировали низкий уровень успешности.

Проанализировав критерии лексического оформления по каждому рассказу, следует отметить, что ни один из испытуемых не набрал 3 балла.

У испытуемых набравших 2 балла, в рассказах наблюдается поиск слов с использованием непродуктивной лексики, например, рассказ Сони К.: «Я нарисую самосвалку карандашом по трафарету...».

У испытуемых, набравших по 1 баллу, рассказ характеризуется бедностью словаря, например, рассказ Саши Л.: «Я вот красным нарисую».

У испытуемых набравших 0 баллов при рассказе прослеживается неадекватное использование вербальных средств. Например, рассказ Марка: «Я придумал: «Надо нарисовать полицейскую машину».

Результаты 2-ого этапа первой, второй и третьей серий констатирующего эксперимента представлены в гистограмме (Рисунок 3).

- |                           |                               |
|---------------------------|-------------------------------|
| 1. Высокий - 10-12 баллов | 3. Ниже среднего - 4-6 баллов |
| 2. Средний - 7-9 баллов   | 4. Низкий - 3 и менее баллов  |

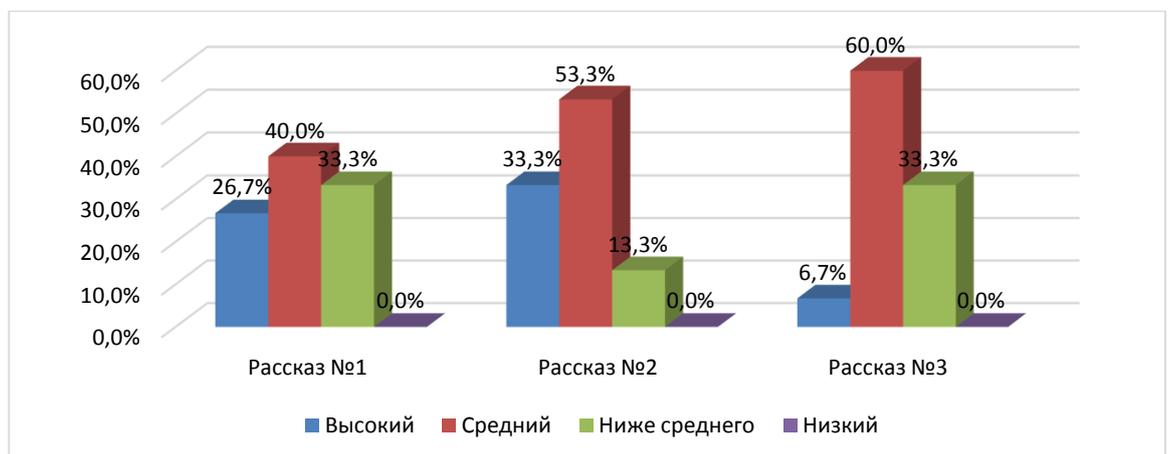


Рисунок 3 - Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения составить повествовательный рассказ с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь (%)

Рассказ № 1 «Как я рисовал самосвал» (рисование кисточкой и красками)

Рассказ № 2 «Как я рисовал пожарную машину» (рисование поролоном и красками)

Рассказ № 3 «Как я рисовал самолет» (рисование цветными карандашами)

Как видно из гистограммы, при составлении рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь более высокие показатели продемонстрировали испытуемые при составлении рассказа «Как я рисовал пожарную машину» (рисование поролоном и красками).

При составлении рассказа «Как я рисовал пожарную машину» с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь высокий уровень успешности продемонстрировали 33,3% (5 человек) испытуемых, средний уровень успешности показали 53,3% (8 человек), уровень ниже среднего показали 13,3% (2 человека).

При составлении рассказа «Как я рисовал самосвал» (рисование кисточкой и красками) с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь высокий уровень успешности продемонстрировали 26,7 % (4 человека) испытуемых, средний уровень успешности показали 40,0 % (6 человек), уровень ниже среднего показали 33,3% (5 человек).

При составлении рассказа «Как я рисовал самолет» с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь высокий уровень успешности продемонстрировали 6,7 % (1 человек) испытуемых, средний уровень успешности показали 60,0 % (9 человек), уровень ниже среднего показали 33,3 % (5 человек).

Стоит отметить, что низкий уровень успешности не продемонстрировал ни один из испытуемых ни в одном рассказе.

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что при составлении повествовательного рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь затруднения были выявлены по всем четырем критериям оценивания, но значительного различия по критериям самостоятельности выполнения, возможности программирования текста, лексического оформления не отмечено. По критерию грамматического оформления следует сказать, что выявлены значительные различия по сравнению с другими критериями (Рисунок 4, приложение В).

1. Высокий - 8-9 баллов

3. Ниже среднего - 4-5 баллов

2. Средний - 6-7 баллов

4. Низкий - 3 и менее баллов



Рисунок 4 - Распределение испытуемых по уровню сформированности критериев оценивания составления рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь (%)

### По критерию самостоятельности выполнения

При составлении рассказов с опорой на недавно пережитой опыт и предварительно организованную сопровождающую речь 13,3% (2 человека) продемонстрировали высокий уровень успешности; 66,7% (10 человек) продемонстрировали средний уровень успешности; 20,0 % (3 человека) из всех испытуемых продемонстрировали уровень успешности ниже среднего; низкий уровень успешности не продемонстрировал ни один из испытуемых при самостоятельном составлении рассказов.

Проанализировав критерии самостоятельности выполнения по каждому рассказу, следует отметить, что испытуемые, набравшие 3 балла, составили рассказ самостоятельно, помощь в виде вопросов не требовалась. Например, рассказ Ярослава: «Я взял корпус пожарной машины и раскрасил его простым карандашом. Потом я убрал его и у меня получился рисунок пожарная машина. Потом я ее раскрасил в цвета: в синий, красный, зеленый, черный и еще голубой...»

Испытуемым набравшим 2 балла, при рассказе требовалась помощь в виде 1-2 вопросов. Например, рассказ Захара: «Я буду делать самосвал. Я буду делать карандашом. Потом самосвал я буду делать цветами»

Вспомогательный вопрос: «Расскажи пожалуйста, Захар, в какие цвета ты раскрасил каждую деталь самосвала?»

Продолжение рассказа Захара: «Буду синим, красным, черным. Еще это белое было я коричневым покрасил («Я буду показывает на раму). Самосвал никогда не застрянет»

Испытуемым набравшим 1 балл, при рассказе требовалась значительная помощь в виде вопросов. Например, рассказ Марка: «Машину я раскрасил в черный цвет, зеленые и красным где руль сделал». Вспомогательный вопрос: «Расскажи пожалуйста, Марк, какими цветами ты раскрасил каждую деталь самосвала?». Продолжение рассказа Марка: «...сигналку желтую сделал».

По критерию возможности программирования текста:

При составлении рассказов с опорой на недавно пережитой опыт и предварительно организованную сопровождающую речь 13,3% (2 человека) продемонстрировали высокий уровень успешности; 46,7% (7 человек) продемонстрировали средний уровень успешности; 40,0 % (6 человек) из всех испытуемых продемонстрировали уровень успешности ниже среднего; низкий уровень успешности не продемонстрировал ни один из испытуемых при составлении рассказов.

Проанализировав критерии возможности программирования текста по каждому рассказу, следует отметить, что рассказ испытуемых, набравших 3 балла, характеризуется содержанием всех основных смысловых звеньев в правильной последовательности, между ними имеются связи, нет трудностей переключения. Например, рассказ Ярослава: «Я сначала рисовал самосвал, чтобы потом получилась картинка самосвала. И я нарисовал. Потом получилась картинка самосвала белая и я ее раскрасил цветами. Раскрасил синим, красным, голубым, черным, желтым. И раскрасил все детали самосвала. Сначала раскрасил все детали, а потом колеса».

У испытуемых, набравших 2 балла, в рассказах прослеживалось отсутствие связующих звеньев, например, рассказ Егора К.: «Сначала я рисовал пожарную машину в синим цвет, потом я окошко нарисовал, потом лестницу, потом сигналку голубым цветом, а потом я обвел карандашом еще».

У испытуемых набравших 1 балл, рассказ характеризуется перечислением событий, неоднократными необоснованными повторами слов, например, рассказ Кати А.: «Я обвела самосвал простым карандашом, потом я раскрасила самосвал красными красками, синими, черными, красными красками раскрасила».

По критерию грамматического оформления:

При составлении рассказов с опорой на недавно пережитой опыт и предварительно организованную сопровождающую речь 13,3% (2 человека) продемонстрировали высокий уровень успешности; 26,7% (4 человека) продемонстрировали средний уровень успешности; 40,0 % (6 человек) из всех испытуемых продемонстрировали уровень успешности ниже среднего; низкий уровень успешности продемонстрировали 20,0 % (3 человека) из всех испытуемых.

Проанализировав критерии грамматического оформления по каждому рассказу, следует отметить, рассказ испытуемых, набравших 3 балла, оформлен грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций. Например, рассказ Ярослава: «...Потом я раскрашивал номер пожарной машины: я взял трафарет, и раскрасил его в зеленый цвет и у меня получился номер пожарной машины».

У испытуемых, набравших 2 балла, рассказ оформлен грамматически правильно, но рассказ составлен однообразно, например, рассказ Захара: «Я сделал зеленый самолет, и окошки белым и полосы черные...»

У испытуемых, набравших по 1 баллу наблюдались аграмматизмы, например, рассказ Артема: «...вот эти детали малиновый...»

По критерию лексического оформления:

При составлении рассказов с опорой на недавно пережитой опыт и предварительно организованную сопровождающую речь 20,0% (3 человека) продемонстрировали высокий уровень успешности; 46,7% (7 человек) продемонстрировали средний уровень успешности; 33,3 % (5 человек) из всех испытуемых продемонстрировали уровень успешности ниже среднего; низкий уровень успешности не продемонстрировал ни один из испытуемых.

Проанализировав критерии лексического оформления по каждому рассказу, следует отметить, что у испытуемых набравших 3 балла, рассказ характеризуется адекватным использованием вербальных средств. Например,

рассказ Ярослава: «Сначала я взял корпус пожарной машины и раскрасил его простым карандашом. Потом я убрал его и у меня получился рисунок...»

У испытуемых, набравших 2 балла, в рассказах наблюдается поиск слов с использованием непродуктивной лексики, например, рассказ Егора К.: «Сначала я рисовал пожарную машину в синем цвет, потом я окошко нарисовал, потом лестницу, потом сигналку голубым цветом, а потом я обвел карандашом еще».

У испытуемых, набравших 1 балл, рассказ характеризуется бедностью словаря, например, рассказ Мити: «Я раскрасил самолет в красный в цвет, колесо черный в цвет, палочки черный в цвет и окошки белый цветами».

Нами также сопоставлены результаты между этапами по каждой серии констатирующего эксперимента (Рисунок 5).

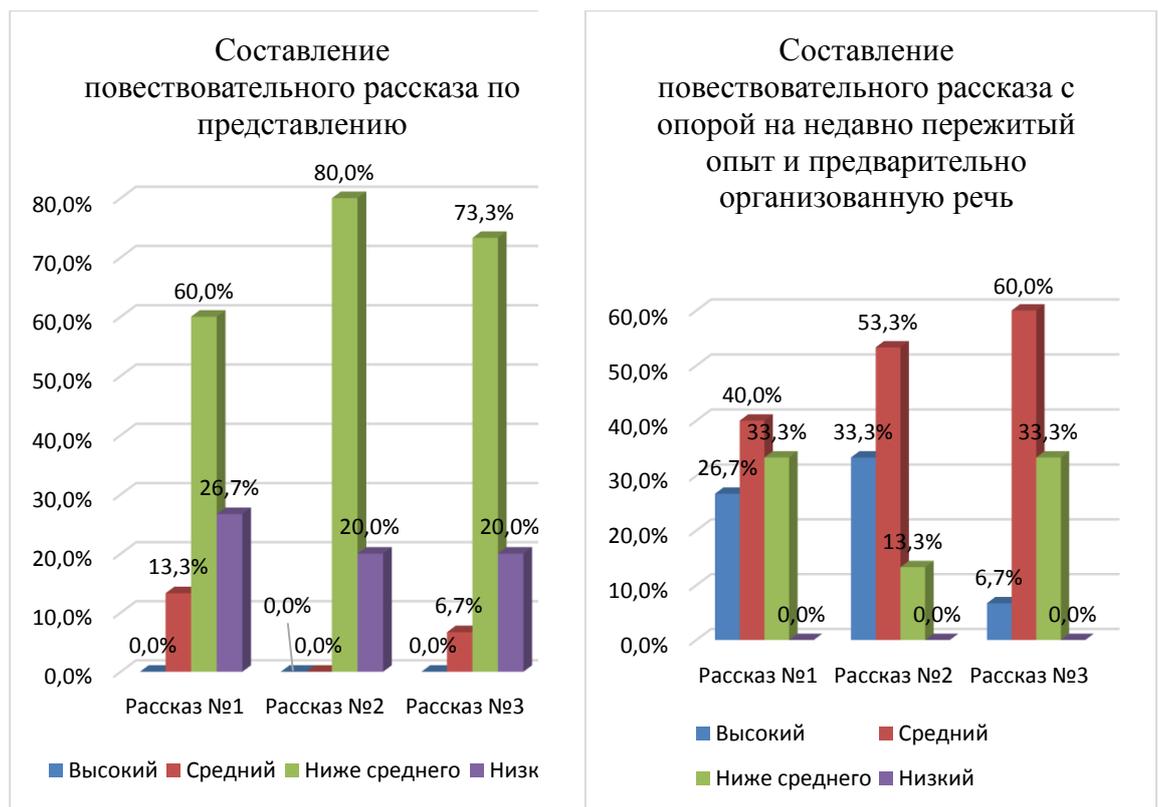


Рисунок 5 - Сравнительное распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения составить повествовательный рассказ по представлению и с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь (%)

Сравнительное распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения составлять повествовательный рассказ показало, что использование опоры на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь значительно улучшает качество повествовательного рассказа у дошкольников 5-6 лет, имеющих общее недоразвитие речи третьего уровня.

Наиболее значительную динамику дети продемонстрировали при составлении повествовательного рассказа «Как я рисовал пожарную машину» (техника рисования поролоном) с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную речь.

Нами также сопоставлены результаты между этапами по каждому критерию (Рисунок 6).



Рисунок 6 - Сравнительное распределение испытуемых по уровню сформированности критериев оценивания составления рассказа по представлению и с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь (%)

По мнению А.Р. Лурия, речь взаимодействует со всеми психическими процессами, такими как восприятие, мышление и воображение. Стоит отметить, что особенностью развития высшей психической функции является формирование данных психических процессов ребенка с помощью опоры на предметную деятельность. Воздействие на эти психические процессы оказывается эффективным путем формирования связной речи.

Наиболее значительную динамику дети продемонстрировали по критерию самостоятельности составления повествовательного рассказа, возможности программирования, лексического оформления. По критерию грамматического оформления также отмечены улучшения, но не столь значительные.

Сопоставив **результаты по всем сериям констатирующего эксперимента**, нами сделан **вывод** о том, что использование опоры на недавно пережитый **опыт и предварительно организованную сопровождающую речь** значительно улучшает качество повествовательного рассказа у дошкольников 5-6 лет, имеющих общее недоразвитие речи третьего уровня.

При рисовании поролоном испытуемые продемонстрировали более высокие показатели при составлении рассказа, чем при рисовании кисточкой или карандашом. Нужно отметить, что техника рисования поролоном наиболее простая, нежели, чем техника рисования кисточкой или карандашами. При рисовании кисточкой или карандашами нужно следить за нажатием руки на кисточку, либо карандаш, что наиболее трудно, и требуется распределять внимание между рисованием и составлением рассказа. Распределение внимания между речью и практическим действием для детей с патологией речи оказывается трудной задачей. При рисовании поролоном и красками распределять внимание между ручной и речевой деятельностью значительно легче, так как легче техника рисования. Техника рисования поролоном заключается в оттиске на бумаге поролоном с краской с помощью трафарета.

В данном случае ручная деятельность проще, чем при рисовании кисточкой или карандашом, поэтому качество речевой деятельности при рисовании поролоном и красками намного лучше [26].

Для подтверждения/опровержения статистически достоверных различий между результатами различных серий констатирующего эксперимента нами был применен G-критерий знаков (Таблица 1). Его применение обусловлено тем, что сравнивались результаты внутри одной контрольной группы, между зависимыми выборками (показатели одной зависят от другой).

Таблица 1 - Сопоставление результатов между этапами по каждой серии констатирующего эксперимента

Серии и этапы Критерий	1 серия	2 серия	3 серия
	1 и 2 этапы	1 и 2 этапы	1 и 2 этапы
G эмп.	0	0	0

$G\text{-крит.} = 2$ ,  $G\text{ эмп.} = 0$ ,  $G\text{эмп.} < G\text{-крит.}$ , следовательно, существуют достоверные различия.

Подробные расчеты G- критерия представлены в приложении Г.

С применением G- критерия знаков нами доказаны высоко достоверные различия ( $p=0,01$ ) между этапами по каждой серии констатирующего эксперимента, что подтверждает целесообразность использования опоры на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь для формирования умения составлять повествовательные рассказы.

Данные результаты должны быть учтены при определении содержания логопедической работы по развитию умения составлять повествовательные рассказы у испытуемых экспериментальной группы.

### **2.3. Методические рекомендации по развитию умения составлять повествовательные рассказы у детей пяти – шести лет с общим недоразвитием речи третьего 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 пяти – шести лет с общим недоразвитием речи третьего 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 изучению речи и процесса ее развития при составлении повествовательных рассказов предполагает воздействие на все компоненты речевой системы. В соответствии с данным принципом определены основные направления работы по развитию связной речи: накопление, уточнение и активизация словаря, совершенствование грамматического строя речи, формирование смысловой целостности высказывания, развитие самостоятельности и возможности программирования текста.

- *Развития* – работа строится на основе тех задач, трудностей и этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка. Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня не составляют повествовательные рассказы самостоятельно по представлению, но могут составить повествовательные рассказы с опорой на пережитый опыт и предварительно организованную речь педагога. Следовательно, работу по формированию умения составлять повествовательные рассказы у детей старшего дошкольного возраста с общим

недоразвитием речи третьего уровня мы начинаем с обучения составлять повествовательные рассказы в процессе ручной деятельности с опорой на предварительно организованную сопровождающую речь педагога.

- *Онтогенетический* – работа по формированию умения составлять повествовательные рассказы строится с учетом последовательности форм и функций речи, а также видов деятельности в онтогенезе. Дети старшего дошкольного возраста без речевой патологии относительно свободно пользуются структурой сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, составляют пересказ сказок, овладевают монологической речью, а также следует отметить, что развитие ситуативной речи в онтогенезе предшествует развитию контекстной речи. Поэтому сначала работа строится на основе конкретной ситуации – ребенок выполняет работу, отвечает на вопросы педагога по поводу совершаемого им действия, а затем составляет рассказ без учета ситуации с опорой на пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь.

- *Учет ведущего вида деятельности* – у детей дошкольного возраста игровая деятельность является ведущей, поэтому организация логопедической работы осуществляется в игровой форме.

Работа по формированию умения составлять повествовательные рассказы с использованием опор различных видов строится также в соответствии с общедидактическими принципами:

- *Последовательности* – работа по формированию умения составлять повествовательные рассказы должна строиться последовательно по каждому этапу: от простого к сложному. Каждый этап характеризуется усложнением выполнения задания, последовательно формируются предпосылки для перехода от одного этапа к другому.

- *Доступности* – работа строится с учетом возрастных возможностей ребенка с соблюдением принципа последовательности при составлении заданий.

- *Наглядности* – работа по обучению умения составлять повествовательные рассказы опирается на недавно пережитый опыт в различных видах рисования, а также на готовую, нарисованную различными техниками рисования (рисование красками и кисточками, красками и поролоном, карандашами), серию транспорта для составления рассказов по представлению. Одним из требований к наглядности является эстетичность и контрастность цветов для облегчения зрительного восприятия ребенком конкретного изображения [7].

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента выделены этапы работы по обучению дошкольников 5 – 6 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня составлению повествовательного рассказа с использованием опоры на различные виды рисования:

- Составление повествовательного рассказа в процессе рисования.
- Составление повествовательного рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь в процессе рисования.
- Составление повествовательного рассказа по представлению «Как ты будешь рисовать картинку».

Так как высокие показатели успешности составления повествовательного рассказа выявлены при технике рисования поролоном, мы рекомендуем начинать занятия по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня именно с техники рисования поролоном, а уже в последующем развивать связную речь с помощью техники рисования карандашами и красками.

Нами разработаны и подобраны виды деятельности по нескольким основным лексическим темам календарно-тематического планирования. Работа по выше обозначенным этапам представлена в приложении Д. Она включает в себя следующие задачи:

- накопление, уточнение и активизация словаря;

- развитие грамматического строя речи;
- формирование смысловой целостности высказывания;
- развитие самостоятельности и возможности программирования текста.

Проиллюстрируем работу по выше обозначенным направлениям по теме «Зимующие птицы» в процессе изготовления рисунка «Снегирь» (Таблица 2).

Таблица 2 – Составление повествовательного рассказа «Как я рисовал снегиря»

Виды деятельности Направления	Берем трафарет и прикладываем его к листку	Поролоном и красками рисуем части тела снегиря по трафарету
Накопление уточнение и активизация, словаря;	Трафарет, лист.	Голова, клюв, туловище, крыло, лапка, красный, черный, белый, серый, оперенье, зимующий.
Развитие грамматического строя речи 1. Развитие навыка правильного построения простых распространенных предложений за счет содержания прилагательного. 2. Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных	Лист – листок.	Голова – головка, Клюв – клювик, Крыло – крылья, Лапка – лапки, Снегирь – снегирек, Зима- зимушка. Я раскрасил грудку снегиря красным цветом, Я раскрасил крылья снегиря серым цветом, Я раскрасил хвостик снегиря черным цветом, Я раскрасил клюв снегиря черным цветом, Я раскрасил лапки снегиря желтым цветом.

*Продолжение таблицы 2*

Формирование смысловой целостности высказывания	В процессе изготовления рисунка дети отвечают на вопросы педагога по поводу совершаемого ими действия (Я сейчас раскрашиваю грудку... Я раскрашиваю крылья...Я раскрашиваю лапки).
Развитие самостоятельности и возможности программирования текста	После выполнения работы, дети рассказывают, как они рисовали снегиря по трафарету. Какие части тела снегиря рисовали? Какие части тела рисовали сначала? А какие потом? И что получилось в конце? - Я нарисовал снегиря по трафарету с помощью поролона. Сначала я раскрасил грудку снегиря красным цветом, потом я раскрасил крылья снегиря серым цветом, головку, клюв и хвостик снегиря я раскрасил черным цветом, лапки снегиря я раскрасил желтым цветом. И у меня получился вот такой красивый снегирь.

Содержание работы по первым двум направлениям строится на основании примерной адаптированной основной образовательной программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (Н.В. Нищева) [39].

Работа по формированию смысловой целостности, развитию самостоятельности и возможности программирования текста строится на непосредственном взаимодействии взрослого с ребенком:

- помощь взрослого в виде предварительно организованных вопросов в процессе рисования;

- задания располагаются в порядке возрастающей сложности, с постепенным переходом от развернутого поэлементного к свернутому действию;

- эмоциональная включенность ребенка в деятельность.

Мы предполагаем, что предложенные нами методические рекомендации будут полезны для организации логопедической работы по формированию умения составлять повествовательные рассказы у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Работа

по формированию умения составлять повествовательные рассказы проводится на основе тесной взаимосвязи логопеда и воспитателя логопедических групп. Логопед организует коррекционную работу в виде ручной деятельности с опорой на сопровождающую речь, а воспитатель индивидуально с каждым ребенком закрепляет умение составлять рассказ с опорой уже на пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь логопеда. Также по просьбе логопеда и воспитателя ребенок рассказывает о своей деятельности на занятии родителям, тем самым совершенствуя умение составлять повествовательные рассказы с опорой на пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь.

Таким образом, нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого явилось выявление особенностей и уровней сформированности умения составлять повествовательный рассказ с опорой на различные виды рисования у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня.

В ходе проведения эксперимента мы опирались на положения, выдвинутые А.Р.Лурия (о взаимосвязи речи с психическими процессами – восприятие, мышление, воображение), Н.А. Чевелевой (о развитии речи в процессе ручной деятельности) [68, 69].

В ходе проведения эксперимента использовались опоры различных видов: рисование самосвала с помощью кисточки и красок, пожарной машины с помощью поролона, самолета с помощью карандашей.

В процессе обследования использовался принцип, предложенный О.Е. Грибовой: от сложного к простому. Использовалась балльная оценка, предложенная Т.А. Фотековой и И.Д. Коненковой [15,23,60].

На основании анализа констатирующего эксперимента, нами сделан вывод, что использование опоры на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь в процессе ручной деятельности, значительно улучшает качество составления

повествовательных рассказов у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня. Наибольшее затруднение вызвало у детей составление повествовательных рассказов по представлению во всех трех сериях констатирующего эксперимента. Наиболее высокие показатели дети продемонстрировали при составлении повествовательного рассказа «Как я рисовал пожарную машину» (техника рисования поролоном) с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную речь. Улучшение показателей выявлено по критерию самостоятельности составления повествовательного рассказа, возможности программирования, лексического оформления. По критерию грамматического оформления также отмечены улучшения, но не столь значительные.

Для доказательства статистически достоверных различий показателей между всеми сериями констатирующего эксперимента нами был применен G-критерий знаков.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами выделены принципы, этапы и направления работы по формированию умения составлять повествовательные рассказы с использованием опоры на различные виды рисования у детей 5-6 лет, имеющих общее недоразвитие речи третьего уровня.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведя анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, можно сделать вывод, что связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные предложения. Связная речь характеризуется смысловой, структурной и языковой связью частей.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается недостаточность в формировании всех языковых структур. Дети старшего дошкольного возраста, имеющие общее недоразвитие речи третьего уровня имеют значительные затруднения при построении повествовательных рассказов. Дети в рассказах используют простые распространенные предложения, состоящие из трех-четырех слов. Самостоятельные рассказы детей характеризуются отсутствием правильной грамматической связи, а также потерей логической последовательности, а также дети не могут самостоятельно связно излагать свои мысли. Таким образом, связная контекстная речь у детей с общим недоразвитием речи является несовершенной.

Исследователи (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова, Л.Ф. Спирина, Н.А. Никашина и др.), изучающие проблему общего недоразвития речи, отмечают нарушение всех компонентов речевой системы, что, в свою очередь, отражается на формировании связной речи. Основными направлениями развития связной речи у детей, имеющих общее недоразвитие речи третьего уровня, являются формирование лексико- грамматического оформления высказывания, развитие смысловой адекватности и самостоятельности высказываний, а также формирование возможности планирования собственного высказывания.

Большинство авторов говорят о зависимости развития связной речи от сформированности когнитивных процессов у детей, имеющих речевые

нарушения. Нарушение устойчивости и объема внимания, недостатки в его распределении, нарушение словесно-логического мышления, а также снижение памяти у детей с общим недоразвитием речи затрудняет полноценное развитие связной речи. При построении коррекционной работы по формированию связной речи у детей с общим недоразвитием речи следует опираться на задания, которые развивают внимание, память, мышление.

Многие исследователи (В.К. Воробьева, В.П. Глухов Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.) предлагали развивать связную речь с помощью вспомогательных средств различной сложности, также имеются рекомендации Н.А. Чевелевой о развитии речи в процессе ручной деятельности. Кроме того, один из ведущих принципов логопедии – это коммуникативно – деятельностный подход к развитию речи, что соотносимо с теорией о поэтапном формировании умственных действий, которые учитываются в целом ряде подходов, предусматривающих последовательную интериоризацию действий внутреннего высказывания [9,68,71].

В этом аспекте для развития речи в процессе предметной деятельности целесообразно использовать опору на деятельность рисования для детей старшего дошкольного возраста.

Но мы не встретили специальных разработок и четких указаний на то, какие виды рисования можно использовать для развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня и как развивать связную речь в процессе деятельности рисования, что на наш взгляд является важным и необходимым, так как для составления повествовательных рассказов детям, имеющим общее недоразвитие речи третьего уровня, требуется значительная развернутая помощь в виде вспомогательных средств различной сложности.

Для организации своевременной и эффективной коррекционной помощи по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня следует выявить особенности и нарушения развития речи у

детей данной категории. В процессе организации констатирующего эксперимента выявлены особенности построения повествовательных рассказов у детей пяти – шести лет с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Для проведения констатирующего эксперимента были использованы общепринятые в логопедии методы и приемы обследования связной речи, представленные в работах Г.В. Чиркиной, Р.И. Лалаевой, В.П. Глухова и др.[14,28,70], бальная оценка, предложенная Т.А. Фотековой и И.Д. Коненковой [23,60]. Также, при определении общей схемы обследования мы опирались на положение Н.А. Чевелевой о развитии речи в процессе ручной деятельности и возможности использовать опору на недавно пережитый опыт при составлении связных высказываний [69].

Констатирующий эксперимент включал в себя 3 серии заданий:

1 серия. Составление повествовательного рассказа «Как рисовать самосвал» (опора на рисование красками);

2 серия. Составление повествовательного рассказа «Как рисовать пожарную машину» (опора на рисование поролоном);

3 серия. Составление повествовательного рассказа «Как рисовать самолет» (опора на рисование цветными карандашами).

Каждая серия заданий содержала 2 этапа:

1 этап. Составление рассказа по представлению «Как ты будешь рисовать картинку (самосвал, пожарную машину и самолет)».

2 этап. Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь в процессе ручной деятельности.

Для проведения констатирующего эксперимента была скомплектована экспериментальная группа из 15 детей, имеющих общее недоразвитие речи третьего уровня.

Проводя количественный и качественный анализ констатирующего эксперимента, нами сделан вывод, что использование опоры на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь значительно улучшает качество повествовательного рассказа у дошкольников пяти-шести лет, имеющих общее недоразвитие речи третьего уровня. Высоко достоверные отличия между сериями констатирующего эксперимента были нами доказаны с помощью G- критерий знаков.

Нами было выявлено, что наибольшие затруднения дети испытывали при составлении повествовательных рассказов по представлению (высокий уровень не продемонстрировал ни один из испытуемых при составлении рассказов по представлению, в основном испытуемые демонстрировали уровень успешности ниже среднего и низкий). Наиболее высокие показатели дети продемонстрировали при составлении повествовательного рассказа «Как я рисовал пожарную машину» (техника рисования поролоном) с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную речь. При этом дети продемонстрировали значительную динамику по критерию самостоятельности составления повествовательного рассказа, возможности программирования, лексического оформления. По критерию грамматического оформления также отмечены улучшения, но не столь значительные.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента, нами определены основные принципы, этапы и направления работы по развитию умения составлять повествовательные рассказы у детей пяти – шести лет с общим недоразвитием речи третьего уровня, с использованием опоры на различные виды рисования:

- составление повествовательного рассказа в процессе рисования;
- составление повествовательного рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь в процессе рисования;

- составление повествовательного рассказа по представлению «Как ты будешь рисовать картинку (самосвал, пожарную машину, самолет)».

Нами разработаны и подобраны виды деятельности по нескольким основным лексическим темам календарно-тематического планирования. Работа по развитию умения составлять повествовательные рассказы включает себя следующие задачи:

- накопление, уточнение и активизация словаря;
- развитие грамматического строя речи;
- формирование смысловой целостности высказывания;
- развитие самостоятельности и возможности программирования текста.

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

В качестве дальнейшей перспективы предлагается апробация разработанных нами методических рекомендаций.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. пед.вузов/ А.К. Аксенова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316с.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений/ М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. - 3-е изд, стереотип – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Белянин, В.П. Психолингвистика: Учебник / В.П. Белянин. – М.: Флинта: Московский психолого – социальный институт, 2003. – 232с.
4. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич – 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. Волкова, Л.С. Логопедия. 3-е изд./ Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская.- М.: Владос, 1999. – 491с.
7. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003.– 680с.
8. Воробьева, Т.А. Составляем рассказ по сериям сюжетных картинок / Т.А. Воробьева. – СПб: Издательский Дом «Литера», 2010. – 96с.
9. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2008. – 671с.
10. Гальперин, П.Я. Организация умственной деятельности и эффективность учения. Возрастная педагогическая психология / П.Я. Гальперин. – Пермь: Пермский пед. институт, 1974. – с.90-103

11. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов/ П.Я. Гальперин. - М.: Университет, 2000. – 336 с.
12. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – Изд.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
13. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов Педвузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351с.
14. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. - Изд. второе, испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. - 168с.
15. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие / О.Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
16. Домишкевич, С.А. Функционально – уровневый подход к диагностике и коррекции познавательной деятельности в норме и при отклонениях в развитии. / С.А. Домишкевич // Дефектология. - 2005. - № 4. – С.47-54.
17. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Книга для логопеда/ Л.Н. Ефименкова. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 112с.
18. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Екатеринбург.: Изд-во ЛИТУР, 2004. – 320с.
19. Журова, Л.Е. Обучение дошкольников грамоте. Методическое пособие / Л.Е. Журова, Н.С. Варенцова, Н.В. Дурова, Л. Н. Невская – М.: Изд-во: Школьная пресса, 2002. – 160с.
20. Зиновьева, Т.В. Особенности составления повествовательных рассказов с использованием различных опор у детей четырех лет с общим недоразвитием речи второго уровня / Зиновьева Татьяна Викторовна. – Красноярск, 2015. – 67с.

21. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия / В.А. Ковшиков. – М.: «Институт общегуманитарных исследований», 2001. – 96с.
22. Козырева, О.А. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня: монография / О.А. Козырева, Л.Н. Кузменкова. – Краснояр.гос.пед.ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2015. -182с.
23. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития: материал для логопедов, дефектологов, психологов / И.Д. Коненкова. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2003 - 80 с.
24. Короткова, Э.П. Беседа как средство развития речи у детей дошкольного возраста / Э.П. Короткова. – М.: Просвещение, 1977. – 62с.
25. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию: пособие для воспитателей детского сада / Э.П. Короткова – М.: Просвещение, 1982. – 128с.
26. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии: Учеб пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др. – М: Издательский цент «Академия», 2003. – 480с.
27. Краузе, Е. Н. Логопедия / Е.Н. Краузе. – СПб.: Крона-Век, 2013. – 207 с.
28. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического обследования нарушения устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – М.: 2004, - 72с.
29. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2001. - 224с.
30. Лалаева, Р. И. Логопедия в схемах и таблицах / Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, С. Н. Шаховская. – М.: Парадигма Москва, 2009. – 302с.
31. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина, Л.Ф. Спинова, Н.А. Никашина и др. – М.: Альянс, 2013. – 366с.

32. Леушина, А. М. О своеобразии образов в речи маленьких детей. Психология дошкольника: хрестоматия: для студентов средних педагогических заведений / А.М. Леушина. – М.: Академия, 1997. - 223с.

33. Леханова, О.Л. Состояние когнитивных предпосылок речи у детей с речевым недоразвитием / О.Л. Леханова // Вестник Ленинградского гос. Ун-та им. А.С. Пушкина. - 2008. - №3. – С.173-180

34. Логопедия: учебник для студентов дефектол.фак.пед.вузов/ под.ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 680с.

35. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти / А.Р. Лурия. – М., 1968. – 88с.

36. Мамаева, А.В. Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с церебральным параличом, имеющих разные уровни сформированности экспрессивной речи / А.В. Мамаева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – Красноярск, 2012.- № 5. С. 24-32.

37. Мастюкова, Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. - М.: Классика Стиль, 2003. – 320 с.

38. Монахов, В.М. Психолого – педагогические проблемы обеспечения компьютерной грамотности учащихся / В.М. Монахов // Вопросы психологии.- 1985. - №3. – 14-22 с.

39. Нищева, Н. В. Примерная адаптированная программа коррекционно - развивающей работы в логопедической группе детского сада / Н.В. Нищева. – СПб, 2014. –203 с.

40. 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. - 322с.

41. Поваляева, М.А. Справочник логопеда/ М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002.- 448с.
42. 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. - 386с.
43. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15) [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://soiro.ru/sites/default/files/rkc/primernaya\\_oop.pdf](http://soiro.ru/sites/default/files/rkc/primernaya_oop.pdf).
44. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции/ Е.Ф. Соботович – М.: Классик Стиль, 2003. – 128с.
45. Сохин, Ф.А. Осознание речи дошкольниками и подготовка к обучению к грамоте/ Ф.А. Сохин //Вопросы психологии. – 1974.- № 2 – С.138-142.
46. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника/ Ф.А. Сохин // Вопросы психологии. – 1989. - № 4. – С. 98 - 107.
47. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические условия развития речи дошкольников в детском саду. Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях / Ф.А. Сохин. - М., 1988.- 203с.
48. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя детского сада / Ф.А. Сохин. - 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1979. - 223с.
49. Ткаченко, Т.А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов / Т.А. Ткаченко. –М.: Изд.Гном. – 2004. - 16с.
50. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 5 лет / Т.А. Ткаченко – М.: Изд. «Гном и Д», 2002. – 52 с.

51. Ушакова, О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / О.С. Ушакова - М.: ТЦ Сфера, 2002. - 56 с.

52. Ушакова, О.С. Развитие связной речи. Психолого-педагогические вопросы развития речи, в детском саду / О.С. Ушакова - М.: Просвещение, 1987. - 354с.

53. Ушакова, О.С. Скажи по-другому: речевые игры, упражнения, ситуации, сценарии / О.С. Ушакова, А.Г. Арушанова, Е.Н. Струнина. - Самара, 1994. - 192 с.

54. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013. № 1155 [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

55. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru>.

56. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника. Методическое пособие с иллюстрациями / Т.Б. Филичева, А.Р. Соболева. – Екатеринбург: Изд-во «АРГО», 1996. – 80 с.

57. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей/ Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Гном и Д, 2000. – 128с.

58. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223с.

59. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина.- Изд. пятое. – М.: Айрис- пресс, 2008. – 224 с.

60. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. Методическое пособие/ Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. - 2 – е изд. испр. и доп. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 176 с.

61. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод. пособие / Т. А. Фотекова. – М. : Айрис-61 пресс, 2006. – 96 с.

62. Хватцев, М.Е. Логопедия: работа с дошкольниками/ М.Е. Хватцев. - М.: Аквариум, СПб: Дельта, 1996. -384с.

63. Хватцев, М. Е. Логопедия: пособие для студентов пед. институтов и спец. школ / М.Е. Хватцев. – М., Владос, 2009. –293 с.

64. Хвостова, В. С. Особенности составления повествовательных рассказов с использованием опор различных типов у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи / В.С. Хвостова // Молодежь и наука XXI века: XVIII Международный практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. Современные технологии коррекционно – развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно – практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 21 апреля 2017г. – Красноярск: Изд-во РИО КГПУ, 2017. – С.80-82.

65. Хвостова, В.С. Использование опор на недавно пережитой опыт и предварительно организованную сопровождающую речь при составлении рассказов у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи / В.С. Хвостова // «The Newman in Foreign Policy». Научно – практическая конференция «Инклюзивное образование: теория, практика и опыт». – Красноярск, 2017г. – С. 141- 143.

66. Хрестоматия по логопедии. Том 2/ под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. - М.: Гуманит. Изд.центр ВЛАДОС, 1997 - 656с.

67. 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. – 560с.

68. Цветкова, Л.С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение: Учеб.пособие/ Л.С.Цветкова. - 2-е изд., испр. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. - 184с.

69. Чевелева, Н.А. Исправление речи у заикающихся школьников / Н.А. Чевелева. - М.: Просвещение, 1966. – 96с.

70. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений/Г.В.Чиркина. – М.: АРКТИ, –2003. - 240 с.

71. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Г.В. Чиркина. - Изд. второе, испр. – М.: АРКТИ, 2001. – 112 с.

72. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. - Изд. второе, перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 256 с.

73. Шевцова, Е. Е. Развитие речи ребенка от одного года до семи лет / Е.Е. Шевцова, Е. В. Воробьева. – М.: Сфера, 2007. – 96 с.

74. Юдина, Е.М. Особенности составления повествовательных рассказов с использованием опор различных типов у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи / Юдина Елена Михайловна. – Красноярск. – 2016. – 87с.

75. Яшина, В.И. Методика развития речи и обучение родному языку / В.И. Яшина, Н.М. Алексеева. – М.: Изд-во «АРКТИ», 1998. – 58с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

Таблица 3 - Характеристика испытуемых детей

Имя	Возраст	Структура реч. дефек.	Форма реч. патологии	Анамнестические данные	Раннее речевое развитие	Сопутствующие заболевания	Год обучения	Особенности поведения
Ярослав	5 лет 0мес.	ОНР III ур.	-	Ребенок от третьей беременности, роды (кесарево сечение) на 40 неделе, токсикоз в третьем триместре, масса 3300г, оценка по шкале Апгар 7 -8 баллов.	Гуление 3-4 мес., лепет – к 5-6 мес., слово – к 1 году, фраза 3 года 2 мес. Нарушение речи заметили к 4 годам. Слух и зрение в норме.	-	1-ый год, до этого – эпизодические занятия с логопедом в частном порядке, 1 г	Поведение адекватное, просьбы, поручения выполняет с удовольствием, адекватная реакция на поведение и порицание. На занятии активен.
Митя	5 лет 2мес.	ОНР III ур.	Дизартрия	Ребенок от второй беременности, срочные роды на 37 неделе, оценка по шкале Апгар 6 – 7 баллов, наблюдается задержка в физ.развитии.	Гуление 3-4 мес., лепет к 6-7 мес., слово к 1 г 2 мес., фраза к 3 г 2 мес. Нарушения речи заметили к 4 г. Слух и зрение в норме.	Абструп. бронхит	2-ой год обучения в детском саду, до этого помощь логопеда не оказывалась.	Повышенная возбудимость, двигательная расторможенность, на замечания и порицание педагога не обращает внимание. Снижение речеслуховой памяти. Мелкая и общая моторика развита плохо.

## Продолжение таблицы 3

Имя	Возраст	Структура реч. дефек.	Форма реч. патологии	Анамнестические данные	Раннее речевое развитие	Сопутствующие заболевания	Год обучения	Особенности поведения
Захар	5 лет 2мес.	ОНР III ур.	Дизартрия	Ребенок от второй беременности, роды в срок, обвитие, оценка по шкале Апгар 6- 7 баллов.	Гуление 3-4 мес., лепет к 7-8 мес., слово к 1 году 3 мес., фраза к 3 года 5 мес. Нарушения речи заметили к 5 годам. Слух и зрение в норме.	-	1-ый год, до этого помощь логопеда не оказывалась	Импульсивность, двигательная расторможенность, недостаточность внимания. На замечания педагога не обращает внимание. Со сверстниками часто вступает в конфликт. Мелкая моторика развита плохо.
Дима Б.	5 лет 4мес.	ОНР III ур.	-	Ребенок от первой беременности, токсикоз в первом триместре, роды в срок, родовая травма – смещение шейного позвонка. Оценка по шкале Апгар 8-9 баллов.	Гуление 3-4 мес., лепет к 6-7 мес., слово к 1 году 1 мес., фраза к 3 года 2 мес. Нарушения речи заметили к 5 годам. Слух и зрение в норме.		1 год обучения в детском саду, до этого помощь логопеда не оказывалась	Двигательная расторможенность, недостаточная устойчивость внимания, на занятии утомляем, просьбы педагога выполняет безоговорочно. Мелкая и общая моторика развита плохо.
Артем	5 лет 2мес.	ОНР III ур.	-	Ребенок от первой беременности, роды в срок, родовая травма – смещение шейного позвонка. Оценка по шкале Апгар 8-9 баллов.	Слово к 1 году 2 мес., фраза к 3 года 2 мес. Нарушения речи заметили к 4,5 годам. Слух и зрение в норме.		1 год обучения в детском саду, до этого помощь логопеда не оказывалась	Поведение спокойное, недостаточная устойчивость внимания, просьбы педагога выполняет безоговорочно. Двигательная заторможенность, мелкая и общая моторика развита плохо.

## Продолжение таблицы 3

Имя	Возраст	Структура реч. дефек.	Форма реч. патологии	Анамнестические данные	Раннее речевое развитие	Сопутствующие заболевания	Год обучения	Особенности поведения
Влад	5 лет 6мес.	ОНР III ур.	Дизартрия	Ребенок от второй беременности, токсикоз в первом и втором триместре, кесарево сечение на 37 неделе. Оценка по шкале Апгар 6-7 баллов. Задержка в физич. развитии.	Гуление 3-4 мес., лепет к 6-7 мес., слово к 1 году 1 мес., фраза к 3 года 2 мес. Нарушения речи заметили к 5 годам. Слух и зрение в норме.	Энурез	1 год обучения в детском саду, до этого помощь логопеда не оказывалась	Мальчик импульсивен, двигательная расторможенность, часто на порицание педагога следует реакция агрессии. На занятия быстро утомляем. Снижение речеслуховой памяти. Мелкая и общая моторика развита плохо.
Егор К.	5 лет 3мес.	ОНР III ур.	Дизартрия	Ребенок от третьей беременности, кесарево сечение в 40 недель, токсикоз в третьем триместре, оценка по шкале Апгар 6-7 баллов.	слово к 1 году 5 мес., фраза к 4 годам. Нарушения речи заметили к 4 годам. Слух в норме, зрение в норме.	Соматическая ослабленность, ветряная оспа в 1г 9мес.	1 год обучения в д/с, до этого помощь логопеда не оказывалась	Импульсивность, двигательная расторможенность, низкая работоспособность, быстрая утомляемость. Снижение речеслуховой памяти. Мелкая моторика развита плохо.
Катя К.	5 лет 1мес.	ОНР III ур.	-	Ребенок от первой беременности, токсикоз в первом триместре, угроза в первом триместре, роды в 38 недель, оценка по шкале Апгар 7-8 баллов.	Гуление 4-5 мес., лепет к 7-8 мес., слово к 1 году 5 мес., фраза к 3 года 5 мес. Нарушения речи заметили к 3,5г. слух, зрение норма	-	1 год обучения в детском саду, до этого помощь логопеда не оказывалась	Поведение спокойное, девочка дружелюбная, легко находит контакт со сверстниками, общительная. Адекватная реакция на поощрение и порицание со стороны педагога. На занятия активная.

## Продолжение таблицы 3

Имя	Возраст	Структура реч. дефек.	Форма реч. патологии	Анамнестические данные	Раннее речевое развитие	Сопутствующие заболевания	Год обучения	Особенности поведения
Марк	5 лет 5мес.	ОНР III ур.	Дизартрия	Ребенок от четвертой беременности, кесарево сечение, оценка по шкале Апгар 6-7 баллов. Задержка в физ.развитии, нарушение координации.	Гуление 5-6 мес., лепет к 7-8 мес., слово к 1 году 5 мес., фраза к 3 года 5 мес. Нарушения речи заметили к 3,5г. Слух и зрение в норме.	Энурез	1 год обучения в детском саду, до этого помощь логопеда не оказывалась	Проявления тревожности, заниженная самооценка. Общение с педагогом затруднено, мальчик замкнут. Двигательная заторможенность, мелкая моторика развита плохо.
Саша Л.	5 лет 6мес.	ОНР III ур.	Дизартрия	Ребенок от первой беременности, двойное обвитие пуповиной, кесарево сечение в 40 недель, оценка по шкале Апгар 7 баллов.	Гуление 4-5 мес., лепет к 7-8 мес., слово к 1 году 3 мес., фраза к 3 года 2 мес. Нарушения речи заметили к 4г. Слух и зрение в норме.	Бронхиальная астма	1 год обучения в детском саду, до этого помощь логопеда не оказывалась	Вступает в контакт на занятии после длительной мотивации, неустойчивость внимания, утомляемость. Со сверстниками ведет себя активно, легко вступает в контакт. Мелкая и общая моторика развита плохо
Аня Л.	5 лет 3мес.	ОНР III ур.	-	Ребенок от второй беременности, ОРВИ в первом триместре с температурой 38гр. Роды в 40недель. Оценка по шкале Апгар 8-9 баллов.	Гуление 3-4 мес., лепет к 6-7 мес., слово к 1 году 3 мес., фраза к 3 года 3 мес. Нарушения речи заметили к 4г.	-	1 год обучения в детском саду, до этого помощь логопеда не оказывалась	Импульсивность, двигательная расторможенность, недостаточность внимания. На просьбы педагога и сверстников откликается, на порицания обижается. Снижение речеслуховой памяти. Мелкая и общая моторика развита плохо.

## Продолжение таблицы 3

Имя	Возраст	Структура реч. дефек.	Форма реч. патологии	Анамнестические данные	Раннее речевое развитие	Сопутствующие заболевания	Год обучения	Особенности поведения
Вика	5 лет 4мес.	ОНР III ур.	-	Ребенок от второй беременности, токсикоз в первом триместре. Роды в 39 недель. Родовая травма – смещение шейного позвонка, внутричерепное давление. Оценка по шкале Апгар 7-8 баллов.	Лепет к 6-7 мес., слово к 1 году 2 мес., фраза к 3 года 4 мес. Нарушения речи заметили к 3,5 годам. Слух в норме, зрение в норме.	Соматическая ослабленность.	1 год обучения в детском саду, до этого помощь логопеда не оказывалась	Поведение спокойное, на порицание со стороны педагога – плач. Девочка дружелюбная. Часто помогает педагогу готовиться к занятию. На занятии активная.
Катя А.	5 лет 2мес.	ОНР III ур.	Дизартрия	Ребенок от первой беременности, ОРВИ в первом и во втором триместре, токсикоз в первом триместре. Роды в 41 неделю, стимулирование. Обвитие пуповиной. Оценка по шкале Апгар 6-7 баллов.	Гуление 5-6 мес., лепет к 8-9 мес., слово к 1 году 5 мес., фраза к 3 года 5 мес. Нарушения речи заметили к 4 годам. Слух в норме, зрение в норме.	-	1 год обучения в детском саду, до этого помощь логопеда не оказывалась	Импульсивность, двигательная расторможенность, недостаточность внимания. На просьбы педагога и сверстников не откликается, на порицания со стороны педагога обижается, может последовать реакция агрессии. При засыпании большой палец находится во рту. При неудачах на занятии следует плач, крик, обида на педагога. Мелкая и общая моторика развита плохо.

## Продолжение таблицы 3

Имя	Возраст	Структура реч. дефек.	Форма реч. патологии	Анамнестические данные	Раннее речевое развитие	Сопутствующие заболевания	Год обучения	Особенности поведения
Настя	5 лет 4мес.	ОНР III ур.	Дизартрия	Ребенок от четвертой беременности, высокое внутричерепное давление матери на протяжении всей беременности. Срочные роды в 37 недель, стимулирование. Оценка по шкале Апгар 6-7 баллов. Отставание в физическом развитии.	Слово к 1 году 5 мес., фраза к 3 года 5 мес. Нарушения речи заметили к 3,5 годам. Слух в норме, зрение в норме.	Соматическая ослабленность.	1-ый год в детском саду, до этого – эпизодические занятия с логопедом в частном порядке, 1 год	Поведение спокойное, адекватная реакция на порицание со стороны педагога. Девочка дружелюбная, но играть предпочитает одна. Заторможенность в движении, мелкая моторика развита плохо.
Соня К.	5 лет 7мес.	ОНР III ур.	-	Ребенок от первой беременности. Роды в 41 неделю. Родовая травма – смещение шейного позвонка. Оценка по шкале Апгар 8-9 баллов.	Гуление 3-4 мес., лепет к 6-7 мес., слово к 1 году 2 мес., фраза к 3 года 2 мес. Нарушения речи заметили к 4 годам. Слух в норме, зрение в норме.	-	1 год обучения в детском саду, до этого – эпизодические занятия с логопедом в частном порядке, 1 год	Импульсивность, двигательная расторможенность, недостаточность внимания. На просьбы педагога и сверстников откликается, на порицания со стороны педагога обижается. На занятии активная, но часто перебивает педагога. Мелкая и общая моторика развита плохо.

**Приложение Б**

Рисунок 7 - Самосвал (рисование кисточкой и красками)

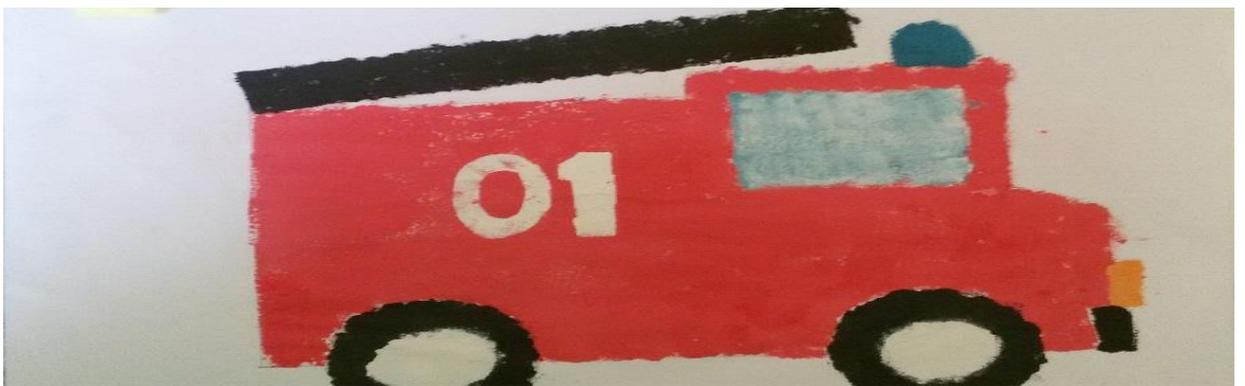


Рисунок 8 - Пожарная машина (рисование поролоном и красками по трафарету)

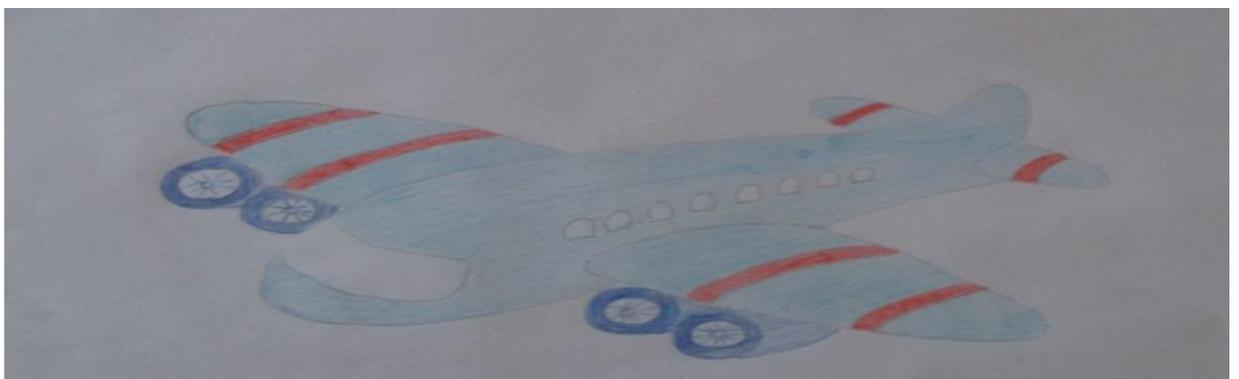


Рисунок 9 – Самолет (рисование карандашами)

## Приложение В

Таблица 4 - Сводная таблица по критериям оценивания составления повествовательных рассказов

Ф.И.	Результаты составления повествовательных рассказов по представлению (суммарное значение по всем сериям)				Результаты составления повествовательных рассказов с опорой на пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь (суммарное значение по всем сериям)			
	<i>самостоя тельность</i>	<i>програм мирование</i>	<i>грамматиче ское оформление</i>	<i>лексическое оформление</i>	<i>самостоя тельность</i>	<i>програм мира ние</i>	<i>грамматиче ское оформление</i>	<i>лексическое оформление</i>
Ярослав	4	4	6	5	7	9	8	9
Митя	1	1	1	1	4	4	3	4
Захар	3	3	3	3	6	6	5	5
Дима Б.	3	4	3	3	7	8	5	7
Артем	3	3	3	3	6	6	5	7
Влад	3	2	4	3	6	4	4	4
Егор К.	3	3	3	3	6	4	3	6
Катя К.	4	4	5	3	7	7	5	6
Марк	2	2	1	2	5	5	4	4
Саша Л.	3	2	3	2	5	4	3	4
Аня Л.	3	3	3	3	8	7	8	8
Вика	3	3	3	3	7	7	6	7
Катя А.	3	3	4	3	6	4	6	6
Настя	3	3	3	3	7	6	6	7
Соня К.	4	3	5	4	8	6	6	8

## Приложение Г

Таблица 5 - Сопоставление результатов между этапами по каждой серии констатирующего эксперимента (расчеты G- критерия знаков)

№ п/п	Результаты диагностического среза в баллах		Направление изменений
	1 серия		
	1 этап	2 этап	
1	5	11	+
2	0	4	+
3	4	7	+
4	4	7	+
5	4	9	+
6	3	6	+
7	4	6	+
8	7	11	+
9	0	4	+
10	3	4	+
11	4	12	+
12	4	8	+
13	4	7	+
14	4	8	+
15	7	10	+

n- изменения, которые произошли (объем выборки (15) минус нулевые изменения)  $n = 15$ ;

G эмпирическое – минусовые изменения, G эмпирическое = 0;

G критическое определяем по таблице для данного n; G крит. = 2, при  $p = 0,01$ ;

G эмп. < G крит., принимаем  $H_1$ , отвергаем  $H_0$ ;

$H_1$  – достоверные различия между выборками существуют;

$H_0$  – достоверных различий между выборками не существует.

## Продолжение таблицы 5

№ п/п	Результаты диагностического среза в баллах		Направление изменений
	2 серия		
	1 этап	2 этап	
1	6	12	+
2	0	6	+
3	4	7	+
4	4	10	+
5	4	8	+
6	5	7	+
7	4	7	+
8	5	8	+
9	3	8	+
10	3	6	+
11	4	11	+
12	4	11	+
13	5	8	+
14	4	10	+
15	5	9	+

$n=15$ ;  $G_{\text{эмп.}} = 0$ ;  $G_{\text{крит.}} = 2$ , при  $p = 0,01$ ;  $G_{\text{эмп.}} < G_{\text{крит.}}$ , принимаем  $H_1$ , отвергаем  $H_0$ ;

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

*Продолжение таблицы 5*

10	4	6	+
11	4	8	+
12	4	8	+
13	4	7	+
14	4	8	+
15	5	9	+

$n = 15$ ;  $G_{\text{эмп.}} = 0$ ;  $G_{\text{крит.}} = 2$ , при  $p = 0,01$ ;

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

## Приложение Д

Таблица 6 - Виды деятельности по нескольким основным лексическим темам календарно-тематического планирования

Лексические темы	Название работы	Виды деятельности
«Страна игрушек»	Рисунок «Щенок Маршал»	Берем трафарет Прикладываем трафарет к листку бумаги Рисуем поролоном и красками голову, лапы и хвост щенка Рисуем поролоном и красками одежду щенка: шляпу, комбинезон.
«Домашние птицы»	Рисунок «Петушок»	Берем трафарет Прикладываем трафарет к листку бумаги Рисуем поролоном и красками каждую часть тела петушка
«Путешествие в осенний лес»	Рисунок «Белый гриб»	Берем трафарет Прикладываем трафарет к листку бумаги Рисуем поролоном и красками шляпку и ножку гриба
«Кто рядом живет?» (домашние животные и их детеныши)	Рисунок «Корова и теленок»	Берем трафарет Прикладываем трафарет к листку бумаги Рисуем поролоном и красками части тела коровы Рисуем поролоном и красками части тела теленка

*Продолжение таблицы 6*

«Зимние кружева»	Рисунок «Девочка в зимней одежде»	Берем трафарет Прикладываем трафарет к листку бумаги Рисуем поролоном и красками лицо девочки Рисуем поролоном и красками сапоги, куртку, штаны, шапку девочки
------------------	-----------------------------------	---