

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

Осипова Елена Дмитриевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ВЛИЯНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СУКЦЕССИВНЫХ ПРОЦЕССОВ
НА ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ**

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы
Логопедическая работа с лицами, имеющими речевые нарушения

Допускаю к защите:

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

(дата, подпись)

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

(дата, подпись)

Научный руководитель
к.п.н., доцент кафедры коррекционной
педагогики Брюховских Л.А.

(дата, подпись)

Студент Осипова Е.Д.

(дата, подпись)

Красноярск 2017

Содержание

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1. Анализ литературных источников по проблеме исследования..... | 8 |
| 1.1 Современные подходы к пониманию сукцессивных процессов и их влиянию на формирование связной монологической речи | 8 |
| 1.2 Понятие связной монологической речи и ее формирование в онтогенезе у детей с нормой речевого развития и у детей с общим недоразвитием речи | 11 |
| 1.3 Факторы, влияющие на формирование связной монологической речи..... | 18 |
| 1.4 Обзор методик по формированию связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи | 25 |
| Выводы по первой главе..... | 29 |
| Глава 2. Экспериментальное изучение сформированности сукцессивных процессов и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи | 30 |
| 2.1 Организация, цели, задачи и методика исследования..... | 30 |
| 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента в группе детей с дизартрией и общим недоразвитием речи III уровня | 36 |
| 2.3 Методические рекомендации по формированию сукцессивных процессов и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня | 52 |
| Выводы по второй главе..... | 77 |
| Заключение | 78 |
| Список литературы | 81 |
| Приложения | 87 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В Федеральном государственном стандарте для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) одним из предъявляемых требований к результатам коррекционной работы по преодолению нарушений устной речи, преодолению и профилактике нарушений чтения и письма является «овладение разными формами связной речи (диалогическая и монологическая), видами (устная и письменная) и типами или стилями (сообщение, повествование, описание, рассуждение)». Таким образом, работа по формированию связной речи заявлена в качестве одного из приоритетных направлений на государственном уровне.

Согласно множеству психолого-педагогических исследований, у детей с общим недоразвитием речи возникают затруднения восприятия и порождения связного высказывания, что обусловлено, в том числе, трудностями преобразования симультанных процессов в сукцессивные, невозможностью программирования сукцессивных серий, отсутствием способности удерживать программу, нарушением операций развертывания высказывания [13, 64].

В настоящее время хорошо изучено влияние сукцессивных процессов на развитие письменной речи. В исследованиях А.Н. Корнева показано, что нарушение сукцессивных функций приводит к трудностям формирования у детей с общим недоразвитием речи навыков письма и чтения, что является причиной развития дисграфии и дислексии [25]. Также в исследованиях отмечена роль сукцессивных процессов в овладении школьниками навыками счета [31, 67]. В то же время вопрос влияния сукцессивных процессов на развитие связной речи освящен в литературе недостаточно, что определяет актуальность изучаемой проблемы.

Таким образом, **проблема исследования** заключается в недостаточной разработанности научно-методических материалов по формированию связной монологической речи у детей на основе дифференцированного

подхода с учетом структуры дефекта и состояния базовых компонентов, влияющих на процесс формирования связной монологической речи, в том числе, сукцессивных процессов.

На основании вышеизложенного, **тема настоящего исследования** определена как: «Влияние сформированности сукцессивных процессов на формирование связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня».

Цель исследования – изучение влияния сформированности сукцессивных процессов на формирование связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня для подбора дифференцированных методических рекомендаций для осуществления логопедического воздействия.

Объект исследования – сукцессивные процессы и связная монологическая речь.

Предмет исследования – особенности сукцессивных процессов и их влияние на сформированность связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

В основу **гипотезы исследования** легло утверждение о том, что сукцессивные процессы, среди ряда других когнитивных механизмов, участвуют в создании функционального базиса, необходимого для формирования связной речи (А.Р. Лурия, А.Н. Корнев). Мы предполагаем, что:

– у детей с ОНР III уровня имеются особенности сукцессивных процессов, которые проявляются как на невербальном уровне, так и на уровне связной монологической речи;

– выявленные уровни сформированности связной монологической речи у детей будут соотноситься с уровнями сформированности сукцессивных процессов;

– выявленные особенности позволят составить дифференцированные методические рекомендации по формированию сукцессивных процессов и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по проблеме исследования.

2. Подобрать диагностический комплекс для оценки уровней сформированности сукцессивных процессов и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

3. Организовать и провести констатирующий эксперимент в образовательном учреждении.

4. Разработать дифференцированные методические рекомендации по формированию сукцессивных процессов и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения общей и специальной педагогики, психологии и логопедии о языке как важнейшем средстве общения и познания, его связях с неречевыми процессами; о понимании речи как сложной функциональной системы, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина и др.); теория функциональных систем (П.К. Анохин); теория о закономерном протекании речевых процессов, о взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития (Р.Е. Левина, Л.С. Выготский).

Методы исследования:

– теоретические методы: анализ литературы, изучение медико-психолого-педагогической документации детей (личные дела, протоколы психолого-медико-педагогической комиссии, медицинские, речевые карты);

– эмпирические методы: беседа с детьми, наблюдение за детьми на занятиях, в процессе обследования и в игровой деятельности, проведение констатирующего эксперимента;

– количественный и качественный анализ результатов исследования, корреляционный анализ по методу Спирмена.

Научная новизна исследования:

– в результате проведенного исследования подтверждены имеющиеся данные о влиянии сукцессивных процессов на формирование связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;

– составлен диагностический комплекс для оценки сформированности сукцессивных процессов и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;

– выделены уровни сформированности сукцессивных процессов и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;

Теоретическая значимость исследования:

– подтверждены имеющиеся теоретические сведения об особенностях сформированности сукцессивных процессов и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;

– представлено теоретическое обоснование необходимости дифференцированного подхода к формированию сукцессивных процессов и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Практическая значимость исследования:

– апробирован диагностический комплекс для оценки сформированности сукцессивных процессов и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;

– в рамках методических рекомендаций подобраны дифференцированные содержание, методы, приемы работы по формированию сукцессивных процессов и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Этапы проведения исследования:

октябрь 2015 – сентябрь 2016 года – подготовительный, в течение которого осуществлялся анализ психолого-педагогической литературы, формулировались проблема, гипотеза исследования, определялись его теоретические основы, цель и задачи, разрабатывался понятийный аппарат;

октябрь 2016 – май 2017 г. – апробация диагностического комплекса в образовательном учреждении;

май 2017 – ноябрь 2017 г. – обобщающий, в процессе которого осуществлены анализ, обобщение, систематизация и описание полученных результатов; оформление работы и методических рекомендаций.

Экспериментальная база исследования: экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ № 333 комбинированного вида (г. Красноярск).

Апробация результатов исследования осуществлялась:

– на научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья» (Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2017г.).

– путем публикации основных результатов исследования в сборнике материалов научно-практической конференции (Красноярск, 2017г.)

Структура работы: научно-исследовательская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 71 источник и приложений. Объем работы: 98 страниц, включая 11 рисунков, 2 таблицы и 4 приложения.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

§ 1.1 Современные подходы к пониманию сукцессивных процессов и их влиянию на формирование связной монологической речи

Сукцессивные процессы – это операции различения, запоминания и воспроизведения временных и пространственных последовательностей, вербальных стимулов, действий, звуковых ритмов, символов, изображений, предъявленных в определенной последовательности. Сукцессивные процессы принято рассматривать как синтез нескольких высших психических функций, таких как восприятие, память, мышление, составляющих функциональный базис для развития устной и письменной речи, навыков чтения и письма [25].

На сукцессивном анализе в онтогенезе основывается формирование симультанных процессов. Восприятие совершенствуется, развивается от развернутых сукцессивных форм к сокращенным симультанным. Симультанные процессы при этом рассматриваются как вторичное образование по отношению к перцептивным действиям, которые сукцессивны [5, 21]. Каждое формирующееся умение на начальных этапах обучения осваивается поэлементно, последовательно, а затем воспроизводится целостно, одновременно. В норме, если сукцессивные процессы сформированы, то легко происходит процесс симультанизации. Сформированность данных процессов лежит в основе усвоения морфосинтаксических операций, навыков текстообразования, навыков чтения, грамоты [25].

Исследованием нарушений сукцессивных процессов занимался еще в 1934г. С.С. Мнухин. В своих работах он сделал вывод о том, что нарушения речи, как правило, сопровождаются рядом других расстройств [42]. Эти расстройства он назвал нарушением структурообразования. Он отмечал, что дети с расстройствами речи, как правило, затрудняются перечислить по порядку дни недели, времена года, месяцы, буквы алфавита, то есть у них наблюдается нарушение операций рядоговорения. Также им было выявлено, что данные ошибки наблюдаются у детей даже после многократного воспроизведения рядов. В настоящее время такие проявления принято обозначать как нарушение сукцессивных процессов.

В настоящее время множеством исследований показано, что нарушение сукцессивных процессов оказывает негативное влияние на развитие письменной речи. В исследованиях А.Н. Корнева показано, что нарушение сукцессивных функций приводит к трудностям формирования у детей с общим недоразвитием речи навыков письма и чтения, что является причиной развития дисграфии и дислексии [25]. Также в многих исследованиях отмечена роль сукцессивных процессов в овладении школьниками навыками счета, показано, что нарушение формирования сукцессивных процессов их приводит к развитию акалькулии [33, 67].

Имеются данные о влиянии сукцессивных процессов на развитие связной монологической речи у детей с ограниченными возможностями здоровья, о роли сукцессивных процессов в формировании навыков пересказа у детей с общим недоразвитием речи [52]. В исследованиях отмечается, что недостаточная сформированность связной монологической речи может быть обусловлена, в частности, невозможностью программирования сукцессивных серий, трудностями преобразования симультанных процессов в сукцессивные, отсутствием способности удерживать программу, нарушением операций развертывания связного высказывания [12, 61].

А.Н. Корнев, В.К. Воробьева отмечают также, что в механизме формирования связного высказывания особое место занимает сукцессивная речеслуховая память, то есть способность к узнаванию, запоминанию и воспроизведению вербальных стимулов и звуковых ритмов в определенной, предъявленной последовательности [25]. При несформированной сукцессивной речеслуховой памяти при любом виде рассказа (рассказ-описание, пересказ и др.) у детей происходит затруднение удержания в памяти четкой программы высказывания, последовательности его реализации.

Отмечается, что сукцессивные процессы и сукцессивная речеслуховая память также составляют функциональный базис для усвоения навыков текстообразования, морфосинтаксических конструкций, грамоты. Сукцессивным процессом является и фонематический анализ. Если способность к удержанию в кратковременной памяти временной последовательности звуков нарушена, то это, безусловно, влияет на качество звукопроизношения. Дошкольник может пропускать, заменять смешивать звуки в словах.

А.Р. Лурия считал, что психическая деятельность обеспечивается целостной работой всего мозга, в котором можно выделить функциональные блоки и два основных вида синтетической деятельности коры. Первый из них состоит в объединении отдельных доходящих до мозга раздражений в симультанные (непрерывные), прежде всего пространственные, группы, второй - в объединении отдельных последовательно поступающих в мозг раздражений в серийно организованные, прерывистые, последовательные (сукцессивные) ряды. При этом заднелобные отделы левого полушария обеспечивают сукцессивную организацию моторики речевых процессов [38, 39].

В ходе порождения речевого высказывания исходная схема, замысел, или «семантическая запись», смысл которой понятен лишь самому субъекту,

всегда носит характер свернутого речевого высказывания, которое в дальнейшем должно быть превращено в систему последовательно связанных друг с другом слов. Превращение этой симультанной, семантической схемы в сукцессивно развернутое, организованное последовательно речевое высказывание осуществляется с помощью внутренней речи. Тем не менее, процессы превращения симультанной схемы первичного замысла в сукцессивную последовательность построенной фразы, еще не исчерпывают всей системы развернутого речевого высказывания.

Таким образом, сукцессивные процессы, наряду с другими когнитивными механизмами, участвуют в создании функционального базиса, необходимого для порождения высказывания и формирования связной речи, в том числе монологической.

§ 1.2 Понятие связной монологической речи и ее формирование в онтогенезе у детей с нормой речевого развития и у детей с общим недоразвитием речи

Связная монологическая речь является предметом изучения разных наук: психологии, лингвистики, психолингвистики, нейропсихологии, социальной психологии.

Применительно к различным видам развернутых высказываний связную речь определяют, как совокупность тематически объединенных фрагментов речи, которые находятся в тесной взаимосвязи и представляют собой единое смысловое и структурное целое. По мнению Л.Н.°Ефименковой, под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики и грамматического

строю данного языка единое целое [17]. В соответствии с этим суждением, каждое самостоятельное отдельное предложение, в частности, можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи. М.Р. Львов считает, что связная речь «организована по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определенную функцию, обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты» [40].

Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и монологической формам речи. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования. Монологическая речь отличается тем, что она представляет собой связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. А.Р. Лурия под монологической речью понимает связную речь одного лица, коммуникативная цель которой - сообщение о каких-либо фактах, явлениях действительности [39]. К основным свойствам монологической речи Л.А. Долгова, А.Р. Лурия и др. относят: односторонний и непрерывный характер высказывания, развернутость, произвольность, логическая последовательность изложения, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств в ходе передачи информации [16]. Особенностью монологической формы речи является тот факт, что ее содержание, как правило, заранее предварительно планируется. Сопоставляя монологическую и диалогическую форму речи, А.А.Леонтьев особо выделяет такие качества монологической речи, как относительная развернутость, большая произвольная развернутость и запрограммированность [35].

Являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней используются и

обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формообразующие и словообразующие, а также синтаксические средства. И.А. Зимняя среди важнейших качеств монологической речи, вытекающих из ее контекстного и непрерывного характера, выделяет последовательность и логичность, полноту и связность изложения, его композиционное оформление [22]. Л.В. Щерба, А.А. Леонтьев отмечают, что монологическая речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи и поэтому требует специального речевого воспитания [36].

В многочисленной литературе выделяется ряд разновидностей устной монологической речи, или функционально-смысловые типы [20]. В старшем дошкольном возрасте основными видами, в которых осуществляется монологическая речь, являются описание, повествование и элементарные рассуждения. Описание – это сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности. Оно представляет собой относительно развернутую словесную характеристику предмета или явления, отображение их основных свойств или качеств, данных «в статическом состоянии». Дошкольники описывают картинки, игрушки, предметы, интерьер, явления природы, людей. Повествование – рассказ, отражающий развитие сюжета, развертывающегося во времени и логической последовательности. Развернутое монологическое высказывание имеет, как правило, следующую композиционную структуру: введение (завязка), основная часть (кульминация), заключение (развязка) [12].

Дошкольники могут составлять разные типы повествовательных текстов: реалистические рассказы, сказочные истории, рассказ по картине или по серии сюжетных картин. Особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов (явлений), называется рассуждением. В рассуждении, по мнению Т.А. Ладыженской, обязательны две смысловые части: первая - то, что объясняется или доказывается; вторая -

само объяснение или доказательство [28]. В его структуре выделяется исходный тезис, аргументирующая часть и выводы. Рассуждение складывается, таким образом, из цепи суждений, образующих умозаключения. Дети дошкольного возраста овладевают наиболее простыми рассуждениями разговорного стиля.

Основным условием коммуникативности речи является связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний [29, 35]. К существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей высказывания. В специальной литературе выделяются следующие критерии связности устного сообщения: смысловые связи между частями рассказа, логические и грамматические связи между предложениями, связь между частями предложения и законченность выражения мысли говорящего. Кроме этого, М.И. Лисицина, Т.А. Ладыженская [28] выделяют такие факторы связности сообщения, как последовательное раскрытие темы, взаимосвязь между структурными единицами текста. Другая важнейшая характеристика развернутого высказывания - последовательность изложения. Нарушение последовательности всегда негативно отражается на связности текста.

Соблюдение связности и последовательности сообщения во многом определяется его логико-смысловой организацией. Овладение навыками логико-смысловой организации высказывания способствует четкому, спланированному изложению мысли, т.е. произвольному и осознанному осуществлению речевой деятельности. Вопросы формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием подробно рассматриваются в работах Л.А. Пеньевской, Л.П. Федоренко, Т.А. Ладыженской, Г.А. Фомичевой, О.С. Ушаковой. В данных работах отмечается, что элементы монологической речи появляются

в высказываниях нормально развивающихся детей в возрасте двух-трех лет. С пяти-шести лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка [57, 58, 59]. Уже с четырех лет детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на седьмом году жизни - и короткие рассуждения. Однако отмечается, что полноценное овладение детьми навыками монологической речи возможно только с условиями целенаправленного обучения. К необходимым условиям успешного овладения монологической речью относятся: формирование специальных мотивов, потребности в употреблении монологических высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств построения развернутого сообщения.

Формирование навыков построения связных развернутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию. Следует отметить, что овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи. Поэтому на решение задач формирования связной речи ребенка должна быть направлена и по развитию лексико-грамматического строя речи. Таким образом, развитие связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи дошкольников. Обучение связной речи можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в то же время развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и

синтаксических конструкций. Связная речь концентрирует в себе все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым и грамматическим строем, словарным составом [49, 56, 64].

Таким образом, к моменту поступления в школу связная речь у детей с нормальным речевым развитием достаточно хорошо развита. Иная картина наблюдается при общем недоразвитии речи.

Под общим недоразвитием речи в отечественной логопедии понимаются сложные системные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [34].

Р.Е.Левиной была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. В соответствии с этим принято деление на уровни развития, при которых общим является "значительное отставание в проявлении активной речи, ограниченный словарный запас, аграмматизмы, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия [34]. Степень выраженности названных отклонений весьма различна.

Вопросы, относящиеся к особенностям связной речи при общем ее недоразвитии, освещаются обычно при описании детей, находящихся на 3 уровне речевого недоразвития.

Е.Г. Корицкая и Т.А. Шимкович, описывая работу по формированию развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего речевого недоразвития, отмечают, что они испытывают значительные трудности в развернутом самостоятельном высказывании, в составлении последовательного рассказа по предложенной сюжетной картине, по серии картин и тем более на заданную тему [24].

Состояние монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи было предметом специального исследования, проведенного В.П. Глуховым. Он выявил, что у большинства детей с ОНР возникают затруднения в передаче содержания даже знакомой сказки, особенно в начале пересказа и при воспроизведении последовательности действий персонажей: При рассказывании по серии сюжетных картин дети испытывают трудности в объединении отдельных фрагментов сюжета в целое связное сообщение. Также характерной особенностью является сужение поля восприятия картинок, пропуск моментов, отражающих действия основных персонажей, что может быть связано как с недостаточностью процессов восприятия, внимания, так и с трудностями в установлении предикативных отношений. В тяжелых случаях отсутствует смысловое обобщение сюжетной ситуации, и рассказ сводится к простому перечислению изображенных предметов и объектов. Рассказы на основе личного опыта таких детей бедны по содержанию и недостаточно информативны. Для рассказов на заданную тему характерны незавершенность сюжетных моментов, отсутствие детализации, нарушение связности изложения (пропуск знаменательных слов, отсутствие смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуск моментов действия, нарушающие связь между частями рассказа и др.) [11].

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина отмечают, что у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи имеются трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем родного языка, которые тормозят процесс развития связной речи и прежде всего своевременный переход от диалогической формы к контекстной. Такие дети малоактивны, редко являются инициаторами общения, у них нарушено формирование всех форм монологической речи. При пересказе дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья сюжета, действующих лиц. При составлении рассказа по сюжетной картинке или

серии картинок часто ограничиваются лишь перечислением отдельных предметов или действий, изображенных на картинке [63, 69].

Таким образом, состояние речи детей с общим недоразвитием речи можно охарактеризовать следующим образом. Вследствие недоразвития всех компонентов речи, касающихся как смысловой, так и звуковой сторон, спонтанное и поэтапное формирование речевых умений и навыков затруднено. Данное обстоятельство усугубляется дефицитом средств общения, отсутствием полноценных условий для накопления необходимого речевого опыта. Самостоятельная связная речь детей с ОНР является несовершенной. У этих детей недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме, а также испытывают значительные трудности в программировании своего высказывания, в объединении отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания.

§ 1.3 Факторы, влияющие на формирование связной монологической речи

Становление монологической речи детей протекает в контексте развития связной речи в целом, которая развивается постепенно и аккумулирует все достижения ребёнка в овладении родным языком.

Опираясь на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, А.А. Леонтьев отмечает, что механизм речевой способности у детей формируется на основе врожденных психофизиологических особенностей человека и под влиянием речевого общения.

Психофизиологическим базисом коммуникативно - речевой деятельности является функциональная система языка и речи, компоненты которой представляют собой совокупность речевых единиц, правил их комбинирования для построения высказывания, психофизиологические механизмы реализации высказываний в речевой форме [35,36].

В процессе социального взаимодействия осуществляется когнитивное развитие ребёнка, которое является первичным по отношению к языковому, направляет его развитие. Рассматривая когнитивное развитие ребенка, можно сказать, что именно в дошкольном возрасте начинается развитие лингвистического знания как самостоятельной способности, позволяющей сделать доступную ребенку систему знаний объектом собственной исследовательской деятельности [9].

Проявлением когнитивной способности можно рассматривать и сформированность у детей познавательных процессов, позволяющих воспринимать, интерпретировать и продуцировать монологические сообщения. У ребёнка формируются универсальные категории, позволяющие распознавать, оформлять монологическое высказывание и контролировать его процесс, а также осознавать значимость состояний и событий вокруг себя и действовать соответственно ситуации общения [18].

При восприятии и создании монологического высказывания ребенку приходится применять особую систему умственных действий для анализа, синтеза, абстракции, обобщения и т.п. Ребёнок вначале отражает мир посредством действий, а затем интерпретирует и реконструирует их, что ведет к появлению первых когнитивных структур. Формирование у детей способов и форм хранения информации в виде определённых когнитивных структур: тематических (сценарии), стереотипных (фрейм), текстовых (фигура), облегчает восприятие и продуцирование ими монологической речи [13].

Также в формировании способности к элементарному осознанию явлений языка и речи, навыков построения текста, способности ориентироваться в языковых явлениях большую роль играют мышление, долговременная и оперативная память [18]. Когнитивная деятельность как процесс понимания и порождения монологического высказывания обусловлена процессами, происходящими в системе знаний ребёнка, в которой он оперирует разными видами знаний с целью воссоздания определенной реальности, закодированной с помощью вербальных средств и средств её воспроизведения.

Необходимо отметить, что к числу важнейших когнитивных феноменов относится коммуникативная деятельность, которая представляет собой часть познавательных процессов и служит накоплением лингвистических процессов, актуализируясь в порождении, восприятии и воспроизведении смысловой информации [36].

Таким образом, развитие устной монологической речи детей зависит от состояния психофизиологической основы речи, когнитивного и коммуникативного развития.

Кроме того, для развития монологической речи имеет значение речь окружающих, языковой уровень общающихся с ними взрослых, а также знакомство с художественными произведениями, обеспечивающими естественный процесс усвоения языковых норм [9, 34]. Таким образом, социальная среда и культурная среда, окружающая ребенка, должна способствовать формированию речи как средства общения, удовлетворять потребность в получении информации, расширении представлений об окружающем мире.

Одним из центральных вопросов психолингвистики является проблема рассмотрения внутренних механизмов, которые реализуются при осуществлении речевой деятельности. Эта проблема упоминалась еще в начале XX века, в работах А. А. Потебни, Л. В. Щербы. В дальнейшем было

предложено множество подходов рассматривающих порождение речи как лингвистами, так и психологами. Наиболее стройная целостная теория была предложена советскими психологами А. А. Леонтьевым, Т. В. Ахутиной. Основой послужили идеи Л. С. Выготского, который изображал путь от мысли к слову как путь от внутренней речи к внешней [9].

На основе многочисленных экспериментальных данных и анализа теоретических исследований ведущих психолингвистов, А. А. Леонтьевым была разработана целостная концепция о структуре акта речевой деятельности, центральное место в которой занимает модель порождения речевого высказывания. По модели А. А. Леонтьева процесс порождения речевого высказывания включает пять последовательных, взаимосвязанных этапов.

1) Исходным моментом речевого высказывания является мотив.

Мотив – потребность выразить, передать определенную информацию, которая порождает речевое намерение – направленность сознания, воли, чувства индивида на предмет речевой деятельности.

2) На втором этапе порождения речевого высказывания мотив к речевому действию порождает замысел, который, в дальнейшем, трансформируется в обобщенную смысловую схему высказывания. Основываясь на концепции А. Р. Лурии, А. А. Леонтьев полагает, что на этапе замысла впервые происходит определение предмета высказывания (о чем надо сказать, тема высказывания) и факта, который необходимо сообщить об этом предмете (ситуации, явлении окружающей действительности, тема высказывания).

3) Третий этап порождения речи – этап внутреннего программирования. А.А. Леонтьевым было выдвинуто положение о внутреннем программировании высказывания, рассматриваемом как процесс построения некоторой схемы, на основе которой порождается речевое высказывание. Такое программирование может быть двух типов:

программирование отдельного конкретного высказывания и программирование речевого целого.

Опираясь на взгляды Л.С. Выготского, касающихся психологического анализа процесса речи, А.А. Леонтьев считает, что при порождении отдельного речевого высказывания программирование заключается в двух взаимосвязанных процессах оперирования с единицами внутреннего субъективного кода. К ним относятся приписывание этим единицам определенной смысловой нагрузки и построение функциональной иерархии [35, 36].

Основными операциями, на основе которых реализуется данный этап построения речевого высказывания, являются:

– Операции определения основных смысловых элементов (смысловых звеньев или единиц) предметного содержания речевого высказывания. Эти элементы соответствуют реально существующим элементам (объектам) предметного содержания того фрагмента окружающей действительности, который должен быть отображен в данном речевом высказывании.

– Операция определения иерархии смысловых единиц в контексте будущего речевого высказывания, определение главного и второстепенного, основных и уточняющих моментов в содержании речевого высказывания. При этом важное значение имеет то, на чем сосредоточено внимание говорящего (например, на субъекте или объекте высказывания), каковы его установки на слушателя.

– Операция определения сукцессивной последовательности отображения смысловых звеньев. Составление смысловой программы на этапе внутреннего программирования осуществляется на основе особого, весьма специфического кода внутренней речи. Кодом внутреннего программирования является предметно-схемный или предметно-изобразительный код по Н.И. Жинкину. Таким образом, в основе программирования лежит образ, которому приписывается некоторая

смысловая характеристика. Эта смысловая характеристика и есть предикат к данному элементу. Дальнейшее развитие речевого высказывания зависит от того, какой компонент является в повествовании основным [18].

4) Четвертым этапом порождения речи является этап лексико-грамматического развертывания высказывания. В его рамках выделяются, в свою очередь, нелинейный и линейный этапы лексико-грамматического структурирования.

Нелинейный этап заключается в переводе составленной смысловой программы с субъективного индивидуального кода на объективный общепотребимый языковой код, в приписывании семантическим единицам (смысловым элементам) функциональной нагрузки, имеющей в своей основе грамматические характеристики. По А.А. Леонтьеву, этот процесс схематически можно представить следующим образом: смысл (смысловая единица, носителем которой является образ - представление) – слово (как лексема) – требуемая грамматическая форма слова (словоформа). Основной операцией, реализующей этот подэтап, является операция отбора слов (реже - целых словосочетаний) для обозначения элементов смысловой программы – смысловых единиц субъективного кода. Выбор слов в процессе порождения речи, определяется тремя группами факторов: ассоциативно - семантическими характеристиками слов, их звуковым обликом и субъективной вероятностной характеристикой.

Линейное развертывание речевого высказывания заключается в его грамматическом структурировании – создании соответствующей грамматической конструкции предложения. При этом, на основе выделения «исходной» предикативной пары (субъект – предикат), начинается осуществляться синтаксическое «прогнозирование» высказывания. Процесс грамматического структурирования включает:

– нахождение грамматической конструкции (выбор из имеющихся «эталонов»);

- определение места выбранного по значению слова в синтаксической структуре и наделение его грамматическими характеристиками;

- выполнение роли, определяемой грамматической формой первого ключевого слова, в словосочетании или предложении. Выбор роли здесь определяется типом словосочетания (определяемое слово – грамматическая форма определяемого слова; «стержневое» слово – форма управляемого слова и так далее.).

Последовательным элементам создаваемого высказывания приписываются все недостающие им для полной языковой характеристики параметры:

- место в общей синтаксической схеме высказывания;
- конкретная морфологическая реализация места в общей схеме и грамматические признаки;
- полный набор семантических признаков;
- полный набор акустико-артикуляционных признаков.

Наделение слова необходимыми грамматическими характеристиками предполагает выбор нужной словоформы из соответствующего ряда грамматических форм слова. Данный этап завершается операциями семантико-синтаксического прогноза соответствия подготовленного к реализации речевого высказывания его целевой установке (то есть, определяется, соответствует ли составленное речевое высказывание задачам речевой коммуникации).

5) Заключительным этапом порождения речевого высказывания является этап его реализации во внешней речи. Этот этап осуществляется на основе целого ряда взаимосвязанных операций, обеспечивающих процесс фонации, звукообразования, воспроизведения последовательных звукосочетаний (слогов), операций продуцирования целых слов, операций, обеспечивающих требуемую (в соответствии со смысловой программой и языковой нормой) ритмико-мелодическую и мелодико-интонационную

организацию речи. Этот процесс осуществляется на основе реализации фонационной, артикуляционной, ритмико-слоговой и темпо-ритмической автоматизированных программ внешней реализации речи, в основе которых лежат соответствующие речепроизводительные навыки.

Как подчеркивает А.А. Леонтьев, представленная выше схема процесса речепорождения в полном виде выступает в спонтанной (неподготовленной) устной монологической речи; в других видах речи она может редуцироваться или существенно изменяться – «вплоть до включения первосигнальных (по И.П. Павлову) речевых реакций». Таким образом, в основе предложенной А.А. Леонтьевым модели порождения речи лежит концептуальная идея «внутреннего программирования» [35,36].

§ 1.4 Обзор методик по формированию связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи

Различные методы и направления работы над формированием связной монологической речи у детей предлагают такие авторы как В.П. Глухов, Л.Н.Ефименкова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина.

В.П. Глухов предлагает поэтапную систему формирования связной монологической речи. Начальный этап обучения предполагает работу по формированию лексико-грамматического строя речи. На следующем этапе предлагается обучение рассказыванию, в результате которого предполагается овладение детьми навыками монологической речи в следующих формах: составление высказывания по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества [11, 12, 13].

Методику поэтапного формирования связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи предлагает Л.Н.Ефименкова. Коррекционную работу она предлагает разделить на три этапа, при этом, работа по развитию словаря, фразовой речи и формированию связной речи проводится на каждом этапе. Формирование собственно связной монологической речи является основной задачей третьего этапа. Работу Л.Н. Ефименкова предлагает начинать с понятия о слове, о связи слов в предложении. Она предлагает детей с общим недоразвитием речи обучать сначала подробному, затем выборочному и творческому пересказу. Анализ текста должен быть произведен перед любым видом пересказа. Завершается работа по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи обучением составлению рассказа на основе личного опыта [17].

Т.А. Ткаченко при работе над формированием связной речи у детей с общим недоразвитием речи предлагает использовать наглядные средства, к которым относятся наглядность и моделирование плана высказывания. Упражнение данный автор рекомендует проводить в порядке возрастающей сложности, параллельно этому постепенно уменьшается наглядность и сокращается план высказывания. Порядок работы по рекомендации Т.А. Ткаченко следующий:

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

Особенность системы данного автора заключается в том, что последовательно изменяя этапы обучения, удается сформировать связную

речь у тех детей, которые изначально не владели развернутыми смысловыми высказываниями [53, 54].

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина предлагают поэтапно формировать у детей первичные навыки разговорной речи в такой последовательности:

1 этап – построение однословных предложений и предложений их аморфных слов-корней.

2 этап – построение двухсловных предложений с использованием простейших грамматических форм слова.

3 этап – расширение объема предложений. Построение первых сложных предложений.

Авторы предлагают детям в процессе ручной деятельности задавать друг другу вопросы. По их мнению, в процессе диалога закрепляются элементарные формы речи, доступные детям словосочетания. Затем, предложения, составленные детьми по вопросам, по наглядным действиям, картинкам, объединяют в короткий рассказ и заучивают. В это же время предлагают учить детей составлению рассказов по картине.

По мере накопления словаря, авторы предлагают учить детей сравнивать предметы, различающиеся сначала одним, а затем несколькими признаками. Это дает возможность перейти к обучению описанию. Далее, после обучения составлению простых предложений, рекомендуется переходить к обучению практического употребления сложносочиненных предложений с союзами «а», «и». В этом контексте детей рекомендуют обучать запоминать и передавать в речи последовательность выполняемых действий.

В дальнейшее совершенствование повествовательной формы речи рекомендуют включать обучение составлению разных видов рассказов (по серии картин, по вопросам, на заданную тему, пересказ и др.). Предлагают использовать такие задания, как выборочный рассказ, краткий пересказ, творческое рассказывание [61, 62, 63, 64].

В.К. Воробьева предлагает методику формирования связной речи, отличие которой заключается в том, что она не формирует монологическую речь глобально, а учит детей некоторым правилам, которые помогут им построить связное речевое высказывание.

Методика В.К. Воробьевой состоит из четырех разделов:

–Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения, т.е. рассказа.

–Формирование первоначального навыка связного говорения.
Знакомство с правилами смысловой и языковой организации связной речи.

–Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи.

–Переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения [7, 8].

Выводы по первой главе

1. Под связной монологической речью понимают связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей.

2. Множеством исследований установлено, что старшие дошкольники с ОНР, имеющие третий уровень речевого развития, значительно отстают от сверстников с нормой речевого развития в овладении навыками связной, прежде всего монологической речи (по данным исследований В.П. Глухова, Т.П. Филичевой, С.Н. Шаховской). У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления.

3. У детей с ОНР отмечаются затруднения восприятия и порождения связного высказывания, что обусловлено, среди прочего, трудностями преобразования симультанных процессов в сукцессивные, невозможностью программирования сукцессивных серий, отсутствием способности удерживать программу, нарушением операций развертывания высказывания. Из представленных данных можно предположить, что степень сформированности сукцессивных процессов оказывает влияние на формирование связной монологической речи у детей.

4. Существующие в настоящее время методики, направленные на формирование связной монологической речи у дошкольников с ОНР, не учитывают сформированность сукцессивных процессов у детей, входящих в данную группу.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СУКЦЕССИВНЫХ ПРОЦЕССОВ И СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

§ 2.1 Организация, цели, задачи и методика исследования

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ № 333 комбинированного вида (г. Красноярск). Прием детей осуществляется по письменному согласию родителей (законных представителей) на основании направления ПМПК. Детский сад посещают дети с различными речевыми патологиями и дети с нормой речевого развития. Количество возрастных групп 6, из них 2 группы компенсирующей речевой направленности. Данное образовательное учреждение реализует адаптивную образовательную программу дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи.

В исследовании приняли участие 17 дошкольников 5,5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня. Из них 3 девочки (17,6 %) и 14 мальчиков (82,4 %).

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление влияния сформированности сукцессивных процессов на формирование связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня для осуществления дифференцированного подхода при коррекционно-логопедическом воздействии.

Исходя из цели исследования, в рамках констатирующего эксперимента были поставлены следующие задачи:

1. Исследование уровня сформированности сукцессивных процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

2. Исследование уровня сформированности связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

3. Установление взаимосвязи между уровнем сформированности сукцессивных процессов и уровнем сформированности связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Итогом научно-исследовательской работы станут дифференцированные методические рекомендации по развитию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста.

Нами разработан диагностический комплекс для проведения констатирующего эксперимента, основанный на актуальных научно-исследовательских работах ведущих специалистов в рамках проблемы исследования. За основу диагностического комплекса взяты методика обследования сукцессивных процессов А.Н. Корнева, а также методика обследования связной монологической речи В.П. Глухова. Данные методики модифицированы и адаптированы к возрасту обследуемых детей и уровню речевого развития, а именно: уменьшен объем, изменена структура, добавлен ряд заданий, подобран картинный материал, подготовлены протоколы обследования. С учетом поставленных задач и возраста обследуемых детей разработаны критерии и балльная шкала оценивания.

В соответствии с заявленной целью исследования, разработанный диагностический комплекс включает в себя два блока:

Блок I. Обследование уровня сформированности сукцессивных процессов;

Блок II. Обследование уровня сформированности связной монологической речи.

Блок I состоит из четырех заданий, направленных на выявление актуального уровня развития сукцессивных процессов у детей.

Задача данного блока – обследование сформированности сукцессивных процессов на невербальном материале:

- по включению сюжетной картинки в серию;
- по поиску закономерностей построения рядов;
- по сравнению средств транспорта по признаку скорости;
- по восприятию и повторению ритмических структур различной сложности.

Блок II включает четыре задания, направленных на выявление уровня актуального развития связной монологической речи.

Задачи данного блока – обследование уровня сформированности связной монологической речи:

- по составлению предложений по отдельным ситуационным картинкам;
- распространение предложений по предложенной схеме;
- по составлению рассказа по сюжетной картинке;
- по сочинению рассказа на основе личного опыта.

Ниже подробно рассматривается содержание каждого компонента диагностического комплекса, а также балльная шкала оценивания. Разработанный нами протокол обследования представлен в приложениях 2, 3.

Блок I. Обследование уровня сформированности сукцессивных процессов.

1.1. Включение сюжетной картинки в серию.

Материал: серия сюжетных картинок.

Ребенку предлагается неполная серия сюжетных картинок. Одна из картинок располагается отдельно.

Инструкция: Посмотри внимательно на картинки. На них изображен один случай. Но одна из картинок случайно выпала. Куда ее надо положить?

Оценка результатов:

3 балла – задание выполняется целенаправленно, уверенно, правильно;

2 балла – замедленный темп действий, длительное рассматривание картинок, пользуется методом “проб и ошибок”;

1 балл – неправильное выполнение задания, отказ.

1.2. Исследование решения задач на поиск закономерности построения рядов.

Материал: рисунки с фигурами, связанными между собой определенной закономерностью. Одной - двух фигур не хватает.

Инструкция: Нарисуй в ряд недостающую фигуру. Почему именно такую фигуру ты решил нарисовать?

Оценка результатов:

3 балла – правильно выполняет задание, присутствует целенаправленность и программа действий, объясняется закономерность расположения фигур;

2 балла – замедленный темп действий, длительное рассматривание картинки, использование метода “проб и ошибок”, затруднения при объяснении закономерности расположения фигур, расположения фигур объясняется неправильно или не объясняется совсем;

1 балл – неправильное выполнение задания, отказ от выполнения.

1.3. Сравнение средств транспорта по признаку скорости.

Материал: набор из пяти картинок, изображающих средства транспорта.

Инструкция: Посмотри внимательно на картинки, назови их. Расположи предметы в порядке увеличения скорости.

Оценка результатов:

3 балла – правильное, целенаправленное выполнение задания;

2 балла – допускает одну ошибку при выполнении задания, долго рассматривает картинки, перекладывает с места на место;

1 балл – задание выполняется неправильно, отказ от выполнения задания.

1.4. Восприятие ритмических структур различной сложности.

Материал: ручка или палочка.

Инструкция: ребенку предлагается послушать, как простучит взрослый, и после того, как он закончит, простучать точно так же». После этого однократно предъявляется серия ударов по столу (карандашом или палочкой) с длинными и короткими интервалами: простые ритмы - !!!, !!!,!!!!,!!!!,!!!!; если задание выполнено верно, то переходят к более сложному; если допущено больше одной ошибки, то прекращают; сложные ритмы - !!!!!,!!! !!,!!!!. !!!!!. Критерий выполнения такой же, как в простых ритмах.

Оценка результатов:

3 балла – выполнены оба задания;

2 балла – выполнены только простые ритмы;

1 балл – не выполнено ни одного задания.

Блок II. Обследование уровня сформированности связной монологической речи.

2.1 Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам.

Материал: ситуационные картинки.

Инструкция: Посмотри на картинки. Скажи, что здесь нарисовано? Кто (что) это? Что он (она) делает?

Оценка результатов:

3 балла – ответ на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу предложенной картинке, ее предметное содержание полностью отражено, фраза состоит не менее чем из пяти слов;

2 балла – недостаток информативности и лексико-грамматического структурирования фразы; адекватная фраза-высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, фраза состоит не менее чем из четырех слов;

1 балл – отсутствие адекватного фразового ответа с помощью дополнительного вопроса. Составление фразы подменяется перечислением предметов, изображенных на картинках, фраза состоит из двух-трех слов.

2.2. Распространение предложений по предложенной схеме.

Материал: сюжетная картинка, набор схематичных изображений слов.

Инструкция: Посмотри на картинку. Скажи, что здесь нарисовано? Кто (что) это? Что он (она) делает? Составь схему предложения. А теперь дополни это предложение, чтобы получилась такая схема.

Оценка результатов:

3 балла – предложение самостоятельно составлено и распространено согласно предложенной схеме, отражает ситуацию, изображенную на рисунке;

2 балла – предложение составлено, распространено согласно схеме с помощью наводящих вопросов педагога, отражает ситуацию, изображенную на рисунке;

1 балл – предложение не распространено по схеме, не соответствует изображению на картинке.

2.3. Составление рассказа по сюжетной картинке.

Материал: сюжетная картинка.

Инструкция: Посмотри на картинку. Придумай рассказ по этой картинке.

Оценка результатов:

3 балла – самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно отражено содержание картинки;

2 балла – рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на детали картинки;

1 балл - рассказ не составлен, либо его связность резко нарушена.

2.4. Сочинение рассказа на основе личного опыта.

Материал: отсутствует.

Инструкция: Какой праздник тебе запомнился больше всего? Составь рассказ про этот праздник.

Оценка результатов:

3 балла – самостоятельно составлен связный рассказ, состоящий не менее чем из пяти предложений;

2 балла – рассказ составлен с применением наводящих вопросов, количество предложений в рассказе менее пяти;

1 балл - рассказ не составлен, либо его связность резко нарушена.

§ 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Задания I блока настоящего исследования были направлены на изучение сформированности суцессивных процессов и включали задания на поиск закономерности построения рядов, включение сюжетных картинок в

серию, сравнение видов транспорта по скорости и восприятие ритмических структур различной сложности. Выполнение ребенком каждого из заданий оценивалось по шкале от 1 до 3, баллы, полученные в ходе обследования ребенка, суммировались. Максимальная оценка за одно задание составляла 3 балла, максимальная оценка за комплекс – 12 баллов.

Анализ данных, полученных на первом этапе исследования, позволил условно выделить три группы детей в зависимости от уровня сформированности сукцессивных процессов. В первую группу (низкий уровень) вошли дети, набравшие в ходе обследования 4-6 баллов. Дети, вошедшие в данную группу, имеют большие затруднения при установлении причинно-следственных связей, соблюдении закономерностей построения рядов, при определении последовательности событий, воспроизведении ритмических структур.

Во вторую группу (средний уровень) вошли дети, набравшие 7-9 баллов. Данная группа детей характеризуется более высокими показателями при воспроизведении ритмических структур, при определении последовательности событий, включении картинки в серию. При этом дети, вошедшие в данную группу, испытывали значительные затруднения при соблюдении закономерности построения рядов, а так же при расположении транспорта по скорости.

В третью группу (высокий уровень) вошли дети с самыми высокими показателями (10-12 баллов). В целом эти дети довольно успешно справились со всеми предложенными заданиями. У них отмечался высокий уровень способности определения последовательности событий, соблюдения закономерностей построения рядов.

Высокий уровень сформированности сукцессивных процессов показали 17,6 % испытуемых; средний уровень – 47,1 %, низкий уровень – 35,3%. Подробные результаты данного комплекса и всех последующих представлены в Приложении Г.

Распределение испытуемых по уровням успешности в ходе выполнения заданий блока I представлены на рисунке 1.

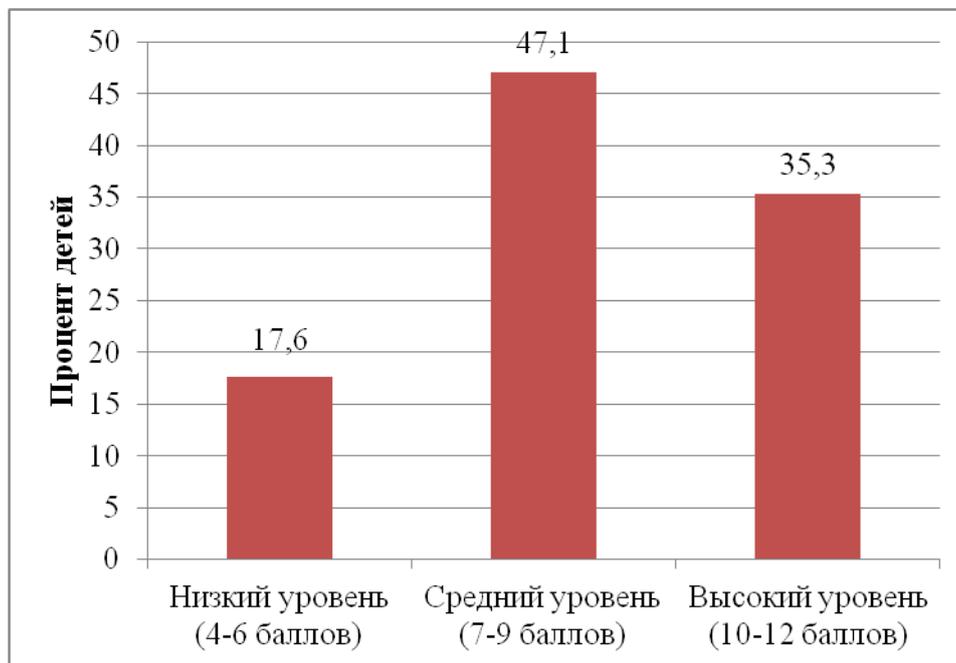


Рисунок 1 – Распределение детей по уровням успешности при обследовании уровня сформированности сукцессивных процессов

Дополнительно были выделены уровни успешности по результатам выполнения каждого задания блока I:

высокий уровень – 3 балла;

средний уровень – 2 балла;

низкий уровень – 1 балл.

В задании № 1 на включение сюжетной картинки в серию испытуемые распределились по уровням успешности следующим образом:

высокий уровень – 70,6 % испытуемых;

средний – 29,4 %.

Низкий уровень зафиксирован не был. На среднем уровне ошибки были связаны с замедленным выполнением задания, выполнением задания методом «проб и ошибок». На высоком уровне задание выполнялось целенаправленно, уверенно, правильно. Распределение испытуемых по

уровням успешности в ходе выполнения задания 1 блока I представлены на рисунке 2.

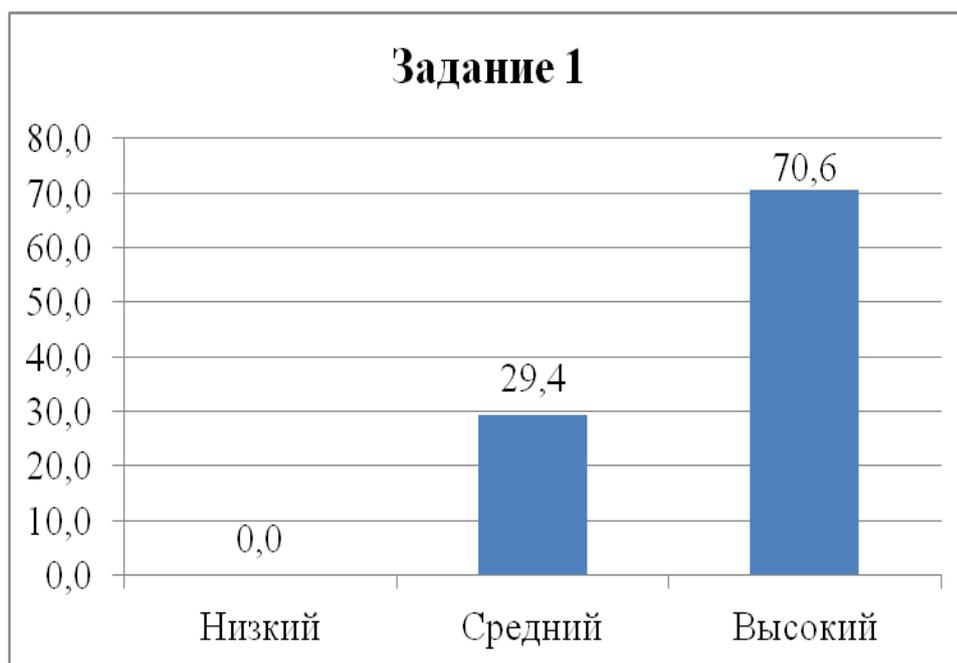


Рисунок 2 – Распределение детей по уровням успешности при выполнении задания на включение сюжетной картинки в серию

В задании № 2 на поиск закономерности построения рядов испытуемые распределились по уровням успешности следующим образом:

высокий уровень – 17,4 %;

средний уровень – 41,3 %;

низкий уровень – 41,3 %.

На низком уровне испытуемые испытывали большие трудности с определением закономерностей построения рядов, отмечались персеверации на отдельных элементах ряда, задания были выполнены неверно даже после оказания организующей помощи. На среднем уровне испытуемые в целом верно определяли закономерности построения рядов, но у них так же присутствовали персеверации на отдельных элементах. В большинстве случаев после оказания помощи педагогом испытуемые находили и исправляли свои ошибки в построении рядов. На высоком уровне

испытуемые верно выполняли задание и могли объяснить закономерность расположения фигур. Распределение испытуемых по уровням успешности в ходе выполнения задания 2 блока I представлены на рисунке 3.

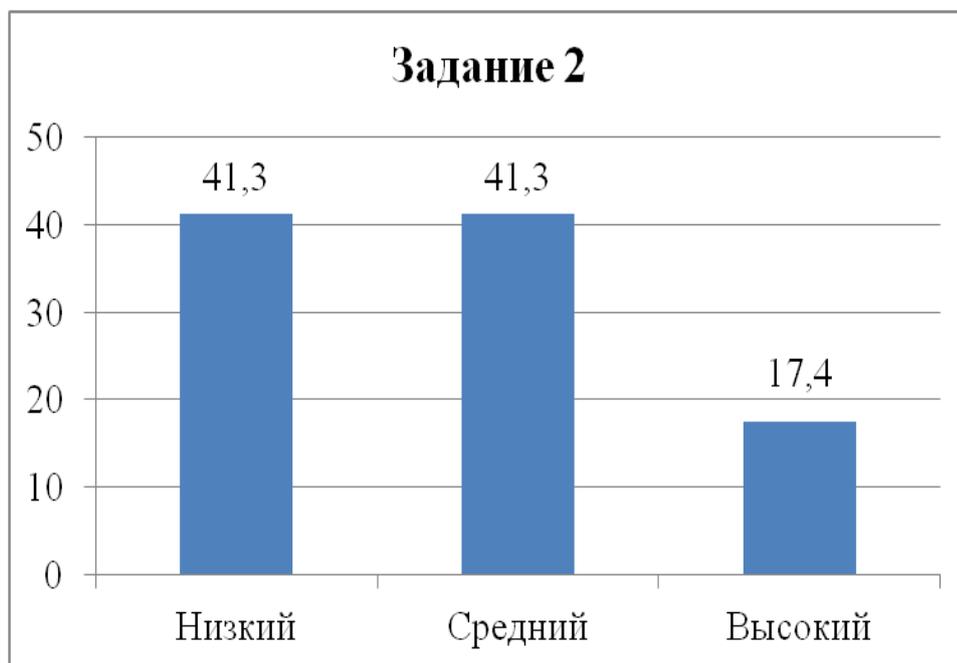


Рисунок 3 – Распределение детей по уровням успешности при выполнении задания на поиск закономерности построения рядов

В задании № 3 на сравнение средств транспорта по признаку скорости испытуемые распределились по уровням успешности следующим образом:

высокий уровень – 23,4 %;

средний уровень – 41,3 %;

низкий уровень – 35,3 %.

На низком уровне испытуемые испытывали значительные затруднения при расстановке транспортных средств по скорости, постоянно переключивали картинки с места на место, не смогли выполнить задание верно после оказания дополнительной организующей помощи. На среднем уровне испытуемые смогли выполнить задание верно только после оказания организующей помощи, после нескольких переключиваний картинок, используя метод «проб и ошибок». На высоком уровне испытуемые показали

целенаправленное, быстрое, правильное выполнение задания. Распределение испытуемых по уровням успешности в ходе выполнения задания 3 блока I представлены на рисунке 4.

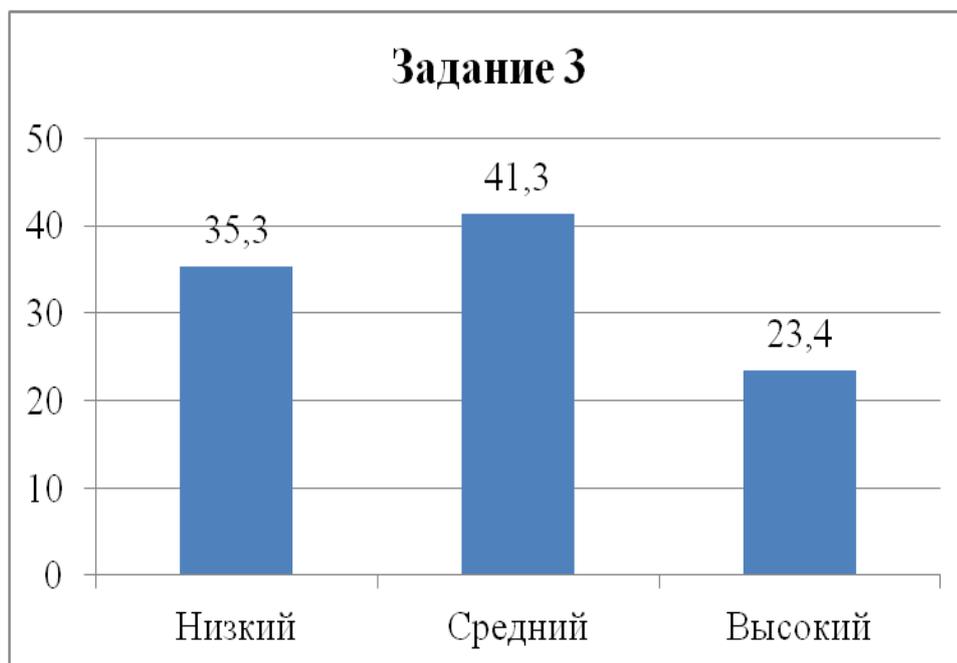


Рисунок 4 – Распределение детей по уровням успешности при выполнении задания на сравнение средств транспорта по признаку скорости

В задании № 4 на восприятие ритмических структур различной сложности испытуемые распределились по уровням успешности следующим образом:

высокий уровень – 47,1 %;

средний уровень – 52,9 %.

Низкий уровень зафиксирован не был. На среднем уровне ошибки в основном были замечены в воспроизведении сложных ритмов, при этом отмечались perseverации отдельных элементов сложного ритма. На высоком уровне испытуемые правильно воспроизводили и простые, и сложные ритмы, иногда после оказания дополнительной организующей помощи. Распределение испытуемых по уровням успешности в ходе выполнения задания 4 блока I представлены на рисунке 5.

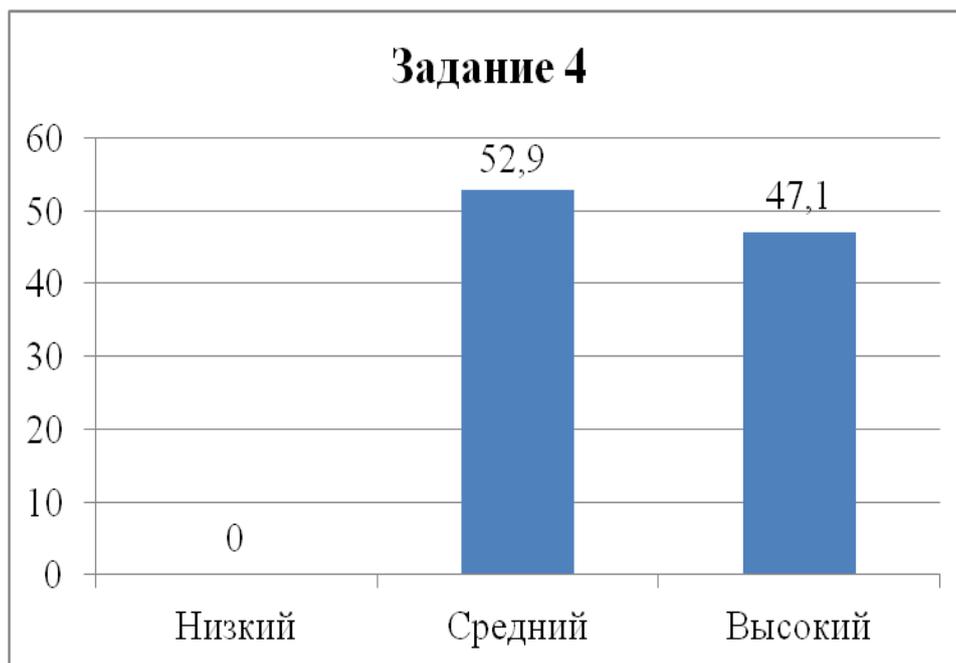


Рисунок 5 – Распределение детей по уровням успешности при выполнении задания на восприятие ритмических структур

Таким образом, на первом этапе исследования с наибольшими затруднениями испытуемые сталкивались при выполнении заданий на поиск закономерности построения рядов и на сравнение средств транспорта по признаку скорости. Успешнее всего испытуемые справились с заданием на включение сюжетной картинки в серию.

Задания II блока были направлены на исследование уровня сформированности связной монологической речи и включали задания на составление предложений по отдельным ситуационным картинкам, составление рассказа по сюжетной картинке и по серии сюжетных картинок, составление рассказа на основе личного опыта. Выполнение ребенком каждого из заданий оценивалось по шкале от 1 до 3, баллы, полученные в ходе обследования, суммировались. Максимальная оценка за одно задание составляла 3 балла, максимальная оценка за комплекс – 12 баллов.

Анализ данных, полученных на втором этапе исследования, так же позволил условно выделить три группы детей в зависимости от уровня развития связной монологической речи. В первую группу (низкий уровень) вошли дети, набравшие в ходе выполнения заданий 4-6 баллов. Испытуемые, вошедшие в данную группу, испытывали затруднения при составлении предложений по ситуационной картинке, рассказа по сюжетной картинке, связность рассказа была резко нарушена, дети нуждались в дополнительных наводящих вопросах со стороны педагога, пропускали существенные моменты и фрагменты в рассказе. Во вторую группу (средний уровень) вошли дети, набравшие 7-9 баллов. В данной группе испытуемые составляли связный рассказ при помощи наводящих вопросов со стороны педагога, указаний на детали картинки. В третью группу (высокий уровень) вошли дети, набравшие 10-12 баллов в ходе выполнения заданий. Дети, вошедшие в данную группу, практически не имели затруднений при составлении рассказов как по сюжетным картинкам, так и на основании собственного опыта.

В ходе второго этапа исследования высокий уровень сформированности связной монологической речи показали 17,6 % испытуемых; средний уровень – 47,1 %, низкий уровень – 35,3%. Подробные результаты исследования по блоку II представлены в Приложении Г.

Распределение испытуемых по уровням успешности в ходе выполнения заданий блока I представлены на рисунке 6.

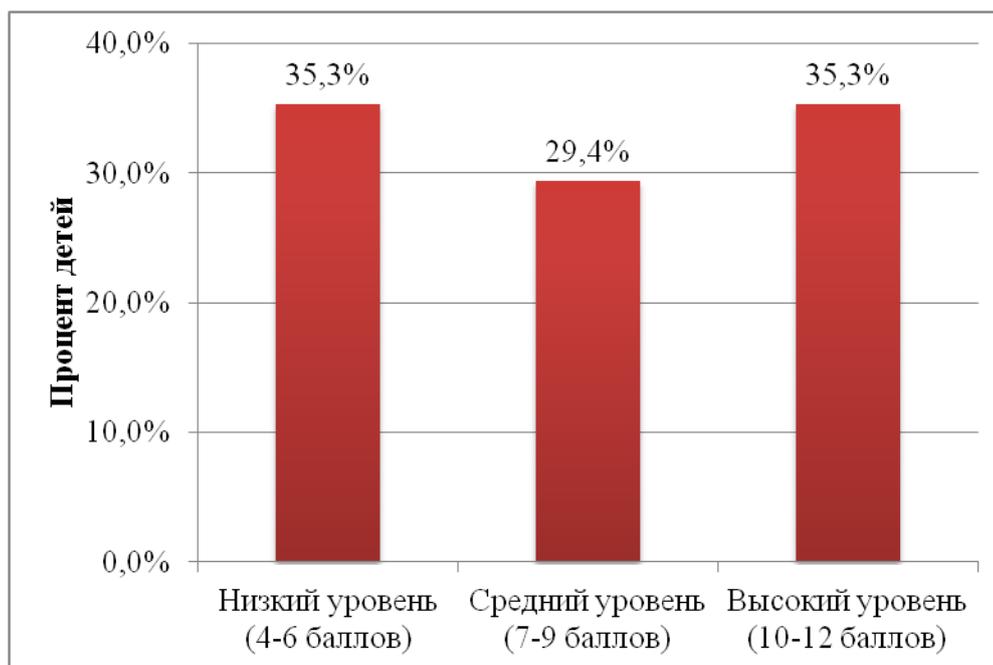


Рисунок 6 – Распределение детей по уровням успешности при обследовании уровня связной монологической речи

Дополнительно были выделены уровни успешности по результатам выполнения каждого задания блока II:

высокий уровень – 3 балла;

средний уровень – 2 балла;

низкий уровень – 1 балл.

В задании № 1 на составление предложений по отдельным ситуационным картинкам испытуемые распределились по уровням успешности следующим образом:

высокий уровень – 64,7 % испытуемых;

средний – 35,3 %.

Низкий уровень зафиксирован не был. На среднем уровне испытуемые составляли предложения по ситуационным картинкам весьма успешно, однако им требовалась дополнительная организующая помощь со стороны педагога, наводящие вопросы. На высоком уровне испытуемыми задание выполнялось целенаправленно, уверенно, правильно, быстро. Распределение

испытуемых по уровням успешности в ходе выполнения задания 1 блока II представлены на рисунке 7.

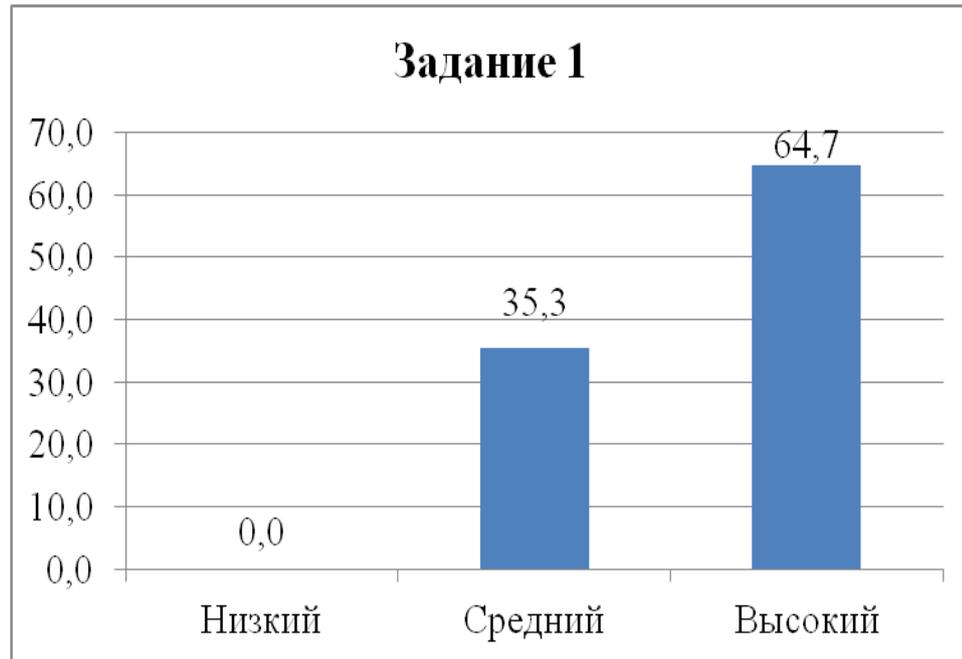


Рисунок 7 – Распределение детей по уровням успешности при выполнении задания на составление предложений по отдельным ситуационным картинкам

В задании № 2 на распространение предложений по предложенной схеме испытуемые распределились по уровням успешности следующим образом:

высокий уровень – 5,9 % испытуемых;

средний уровень – 52,9 %;

низкий уровень – 41,2 %.

На низком уровне большинство испытуемых не смогли составить предложение по предложенной схеме. Некоторые испытуемые составляли по схеме предложение, которое не соответствовало изображенной на картинке действительности. Отмечалась сложность переключения внимания от одних элементов картинки к другим. На среднем уровне дети успешно справились с заданием только с помощью педагога, с помощью наводящих вопросов, с

помощью метода «проб и ошибок». На высоком уровне испытуемый без затруднений справился с поставленной задачей. Распределение испытуемых по уровням успешности в ходе выполнения задания 2 блока II представлены на рисунке 8.

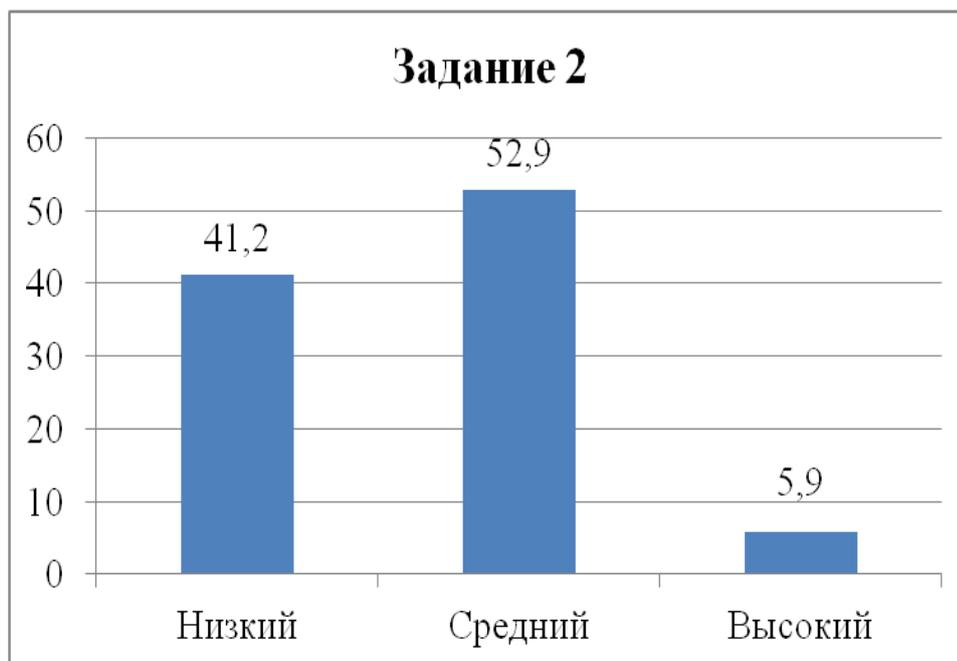


Рисунок 8 – Распределение детей по уровням успешности при выполнении задания на распространение предложений по предложенной схеме

В задании № 3 на составление рассказа по сюжетной картинке испытуемые распределились по уровням успешности следующим образом:

высокий уровень – 41,2 % испытуемых;

средний уровень – 47 %;

низкий уровень – 11,8 %.

На низком уровне дети испытывали значительные сложности с составлением связного рассказа, рассказ получился очень фрагментарным, детям постоянно требовалась помощь в виде наводящих вопросов. Некоторые дети повторяли одни и те же действия, изображенные на рисунке, несколько раз. На среднем уровне у испытуемых отмечалась более высокая

связность рассказа, но для переключения внимания к отдельным элементам рисунка требовалась помощь педагога в виде наводящих вопросов. На высоком уровне дети могли самостоятельно составить полный связный рассказ, который в полной мере соответствовал изображенной на рисунке действительности. Распределение испытуемых по уровням успешности в ходе выполнения задания 3 блока II представлены на рисунке 9.

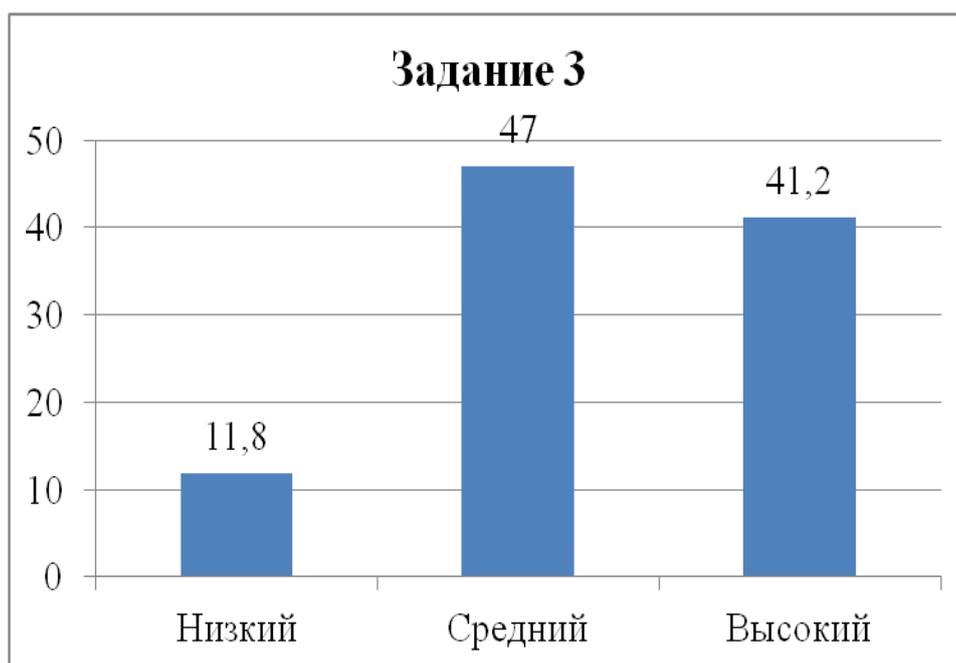


Рисунок 9 – Распределение детей по уровням успешности при выполнении задания на составление рассказа по сюжетной картинке

В задании № 4 на сочинение рассказа на основе личного опыта испытуемые распределились по уровням успешности следующим образом:

высокий уровень – 23,5 % испытуемых;

средний уровень – 17,7 %;

низкий уровень – 58,8 %.

На низком уровне большинство детей не смогли составить связного рассказа о каком-либо событии из своей жизни. В основном они использовали отрывочные, нераспространенные фразы. Рассказ после очередной фразы обрывался и продолжался только после наводящих

вопросов. На среднем уровне испытуемые могли составить связный небольшой рассказ из нескольких предложений. Дальнейшее продолжение рассказа было возможно только с наводящими вопросами педагога. На высоком уровне дети могли составить довольно полный связный рассказ. Распределение испытуемых по уровням успешности в ходе выполнения задания 4 блока II представлены на рисунке 10.

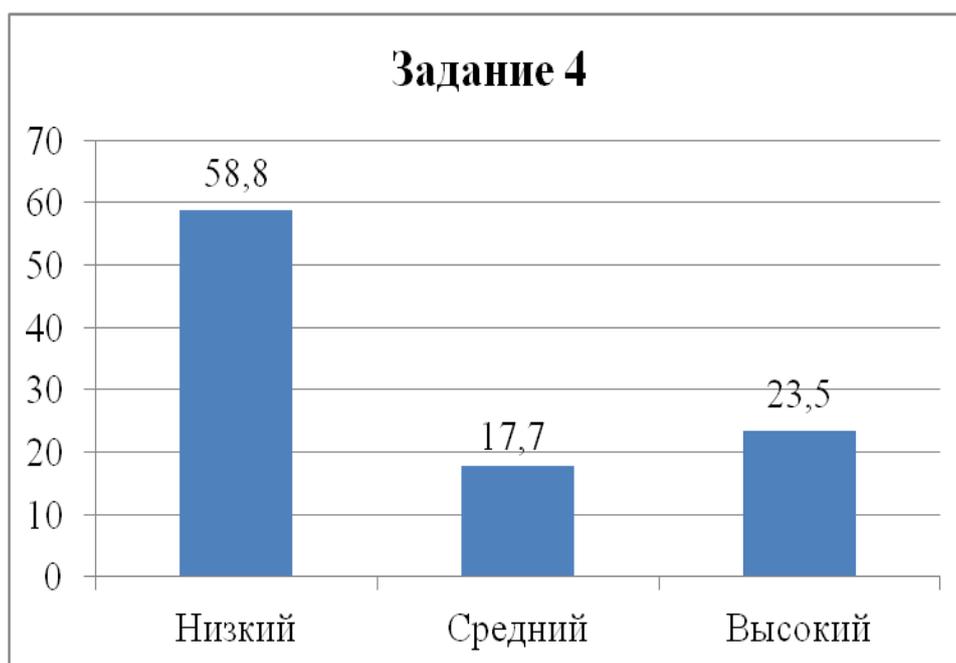


Рисунок 10 – Распределение детей по уровням успешности при выполнении задания на сочинение рассказа на основе личного опыта

Таким образом, на втором этапе исследования с наибольшими затруднениями испытуемые сталкивались при выполнении заданий на распространение предложений по предложенной схеме и на составление рассказа на основе личного опыта. Успешнее всего испытуемые справились с заданием на построение предложений по отдельным ситуационным картинкам.

В таблице 1 представлены результаты количественного анализа успешности детей по результатам диагностики сукцессивных процессов и

связной монологической речи. Из таблицы видно, что существует взаимосвязь между уровнем сформированности сукцессивных процессов и связной монологической речи у обследуемых детей.

Таблица 1 - Результаты количественного анализа выполнения детьми заданий комплекса блока I и блока II

| Испытуемый | Уровень сформированности сукцессивных процессов | Уровень сформированности связной монологической речи |
|------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Илья А. | 11 | 11 |
| Влад Б. | 6 | 5 |
| Андрей Г. | 8 | 8 |
| Виталий Г. | 11 | 12 |
| Саша Г. | 7 | 6 |
| Кирилл Д. | 9 | 6 |
| Соня Ж. | 6 | 6 |
| Никита К. | 8 | 5 |
| Марк К. | 12 | 11 |
| Артем Ш. | 11 | 11 |
| Гриша К. | 11 | 10 |
| Егор К. | 6 | 6 |
| София М. | 9 | 9 |
| Дима Г. | 11 | 10 |

| | | |
|---------------------|-----|-----|
| Лиза П. | 8 | 8 |
| Андрей С. | 7 | 7 |
| Кирилл Т. | 9 | 9 |
| Средний балл | 8,8 | 8,1 |

Как видно из представленной таблицы, в большинстве случаев у испытуемых детей уровень сформированности сукцессивных процессов соотносится с уровнем сформированности связной монологической речи.

Для выявления взаимосвязи между уровнем сформированности сукцессивных процессов и уровнем развития связной речи у детей, относящихся к разным группам по результатам первого этапа обследования, определяли количественные показатели уровня развития связной монологической речи. Полученные данные представлены на рисунке 11 (количественные показатели представлены в виде $M \pm m$, где M – среднее значение, m – стандартное отклонение).

Так, в группе детей с низким уровнем сформированности сукцессивных процессов средний количественный показатель уровня развития связной речи оказался равен $5,7 \pm 0,6$ балла; в группе детей со средним уровнем – $7,3 \pm 1,5$ балла; в группе детей с высоким уровнем – $10,8 \pm 0,7$ балла.

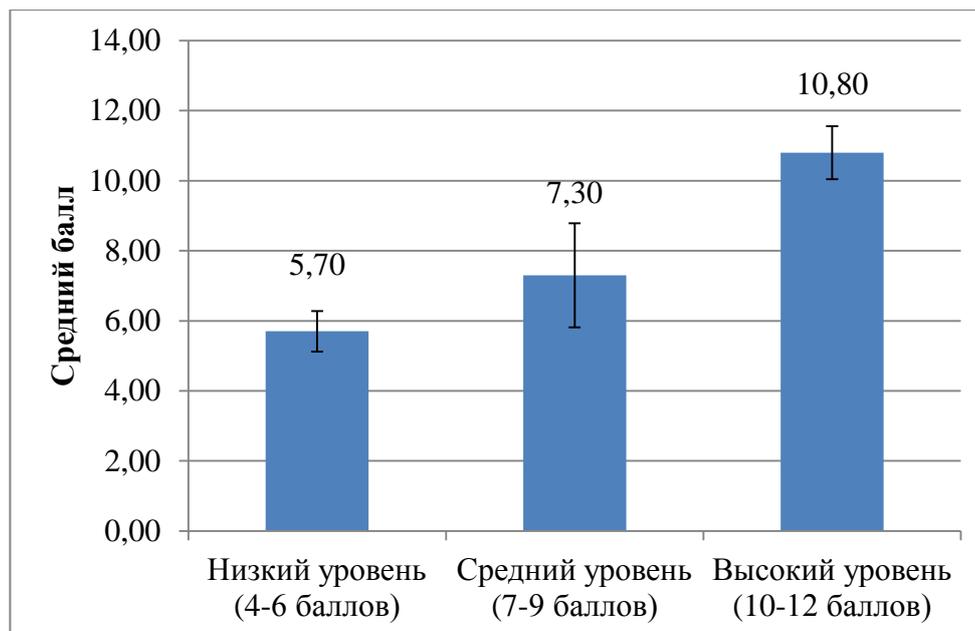


Рисунок 11- уровень развития связной речи (средний балл) у детей, относящимся к разным уровням успешности по сформированности сукцессивных процессов

Для определения корреляционной зависимости между уровнем сформированности сукцессивных процессов и уровнем развития связной монологической речи также рассчитывали коэффициент корреляции Спирмена. Данный коэффициент (ρ) составил 0,873. Связь между исследуемыми признаками – прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока – высокая, $\rho_{\text{набл}} > \rho_{\text{крит}}$, зависимость признаков статистически значима ($p < 0,05$). Таким образом, полученные данные свидетельствуют о прямой зависимости между сформированностью сукцессивных процессов и развитием связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

§ 2.3 Методические рекомендации по формированию связной монологической речи и сукцессивных процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Проблема дифференцированного коррекционно-логопедического воздействия при ОНР является актуальной и неразрывно связанной с диагностикой и изучением структуры дефекта. Нами было показано, что имеется прямая взаимосвязь между уровнем сформированности сукцессивных процессов и уровнем сформированности связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. В связи с этим на основании анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента определено содержание логопедической работы по формированию сукцессивных процессов и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Коррекционная работа строится в соответствии с общедидактическими и специальными принципами логопедического воздействия:

- Принцип деятельностного подхода предполагает, что логопедическая работа с детьми старшего дошкольного возраста должна осуществляться в процессе игровой деятельности, которая является ведущей для данного возраста.
- Принцип поэтапного формирования связан с постепенным усложнением содержания упражнений – от простого к сложному.
- В соответствии с принципом развития, в процессе логопедического воздействия необходимо определить конкретно те задачи, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка, в связи с чем предполагается дифференцированный подход к работе над развитием

сукцессивных процессов и связной монологической речи в зависимости от уровня успешности ребенка по результатам диагностики.

- Онтогенетический принцип предполагает разработку методики коррекционно-логопедического воздействия с учетом последовательности развития сукцессивных процессов и связной монологической речи в онтогенезе.
- Обязательным условием успешности коррекционного процесса является опора на сохранные функции в соответствии принципом обходного пути, вследствие чего работа над развитием сукцессивных процессов и связной монологической речи должна вестись с использованием всех доступных анализаторов: зрительного, кинестетического, тактильного, слухового.

Таким образом, для коррекционно-логопедического воздействия по формированию сукцессивных процессов и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня нами условно выделено три группы:

1) дети, вошедшие по результатам диагностики в группу с низким уровнем сформированности сукцессивных процессов и связной монологической речи;

2) дети, вошедшие по результатам диагностики в группу со средним уровнем сформированности сукцессивных процессов и связной монологической речи;

3) дети, вошедшие по результатам диагностики в группу с высоким уровнем сформированности сукцессивных процессов и связной монологической речи.

Для детей, вошедших в разные группы по результатам констатирующего эксперимента, были подобраны содержание, методы, приемы работы с учетом актуального уровня развития связной

монологической речи и сукцессивных процессов, а так же с учетом зоны ближайшего развития. В основу методических рекомендаций по формированию сукцессивных процессов легли работы А.Н. Корнева, по формированию связной монологической речи – В.П. Глухова

Таблица 2 - Рекомендации по дифференцированному подходу логопедического воздействия по формированию сукцессивных процессов и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

| | Направление работы | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|-------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Формирование сукцессивных процессов | Планирование последовательности действий | Игры на планирование без опоры на наглядность | Игры на планирование с опорой на наглядность | Игры на планирование с опорой на наглядность и помощь логопеда |
| | Последовательность в пространстве | Упражнения на ранжирование предметов в форме загадки | Упражнения на ранжирование предметов без опоры на наглядность | Упражнения на ранжирование предметов с опорой на наглядность |

| | | | | |
|------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| | Последовательность во времени | Усвоение порядка времен дня, времен года, дней недели в форме загадок | Усвоение порядка времен дня, времен года, дней недели без опоры на наглядность | Усвоение порядка времен дня, времен года, дней недели с опорой на наглядность |
| Формирование связной монологической речи | Синтаксическое структурирование | Последовательность фраз в рассказе | Последовательность слов во фразе без опоры на наглядность | Последовательность слов во фразе с опорой на наглядность |
| | | Упражнения на составление сложного предложения с опорой на схемы | Упражнения на составление сложного предложения с опорой на картинки | Упражнения на составление простых предложений по картинкам |
| | Планирование рассказа | Упражнения на обучение пересказу с приемами языковой трансформации | Упражнения на обучение пересказу без опоры на наглядность | Упражнения на обучение пересказу с опорой на наглядность |

| | | | | |
|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | Упражнения на творческое рассказывание с опорой на отдельные картинки или личный опыт | Упражнения на рассказывание по серии сюжетных картинок | Упражнения на рассказывание по картинкам |
| | | Упражнения на составление рассказов-описаний предметов без опоры на наглядность | Упражнения на составление рассказов-описаний предметов с опорой на наглядность | Упражнения на составление рассказов-описаний с опорой на наглядность с использованием приема параллельного описания предметов ребенком и логопедом |

Методические рекомендации по формированию сукцессивных процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

1. Низкий уровень.

Направление 1. Планирование последовательности действий.

Игра «Помоги Маше сварить суп» с опорой на наглядность и помощь логопеда.

Логопед предлагает ребенку помочь кукле Маше сварить суп, подсказать ей, что необходимо приготовить, что купить и т.д. В качестве наглядности можно использовать игрушки (детская игрушечная кухонная утварь, корзина, набор игрушек-продуктов). На данном уровне планируется активная помощь логопеда в определении последовательности действий.

Можно использовать и альтернативные версии игры, например «Помоги Пете построить скворечник для птичек».

Игра «Телефон».

В рамках сюжетно-ролевой игры логопед предлагает ребенку позвонить какому-нибудь сказочному персонажу. Наборный диск телефона вместо цифр (для детей, плохо знакомых с цифровыми обозначениями) имеет кружочки разного цвета (или ряд геометрических фигурок и значков). Номер телефона представляет собой ряд цветных кружков, или цифр, расположенных в определенной последовательности, соответствующей порядку набора цветowych «номеров». При правильном наборе стрелка на диске телефона указывает на изображение «абонента», расположенное в ряду других вокруг диска.

Направление 2. Последовательность в пространстве.

Ранжирование предметов, геометрических фигур по величине, длине, насыщенности цвета и другим признакам с опорой на наглядность.

1) Ранжирование 5 полосок, длина каждой из которых увеличивается на 1 см по отношению к предыдущей. Дается инструкция: «Разложи полоски в таком порядке –от самой маленькой к самой большой». Затем предлагаются 10 полосок и изменяется инструкция: «Разложи полоски от самой большой до самой маленькой». В дальнейшем задание усложняется через уменьшение разницы между полосками.

2) Детям предлагается рисунок, изображающий детей разного роста, стоящих в очереди. Задаются вопросы: «Скажи, кто самый низкий?» (ответ: «Самая низкая девочка с собакой»), «Кто самый высокий?», «Как ты скажешь о девочке с собакой?», «Какой этот мальчик (педагог показывает на одного из ребят) по отношению к мальчику с мячом?» (Ответ: «Он выше его») и т. д. На заключительном этапе выполнения задания дается инструкция: «Покажи детей по очереди, начиная с самого высокого и кончая самым низким». Позже дается задание показать детей в последовательности, начиная с самого низкого.

Упражнение «Продолжить ряд, сохраняя принцип чередования».

Педагог выкладывает картинки, фигурки или значки в определенной последовательности. Ребенку предлагается определить закономерность построения ряда и продолжить его. Количество элементов в ряде на данном уровне 2-3, элементы должны представлять собой простейшие геометрические фигуры (квадрат, круг, ромб). Также необходимо, чтобы ребенок словесно мог объяснить закономерность построения рядов, почему он ставит в ряд ту или иную фигуру.

Упражнение «Собери бусы».

Педагог раскрашивает или нанизывает на нитку бусинки разного цвета и формы в определенной последовательности и предлагает ребенку повторить узор по образцу. Количество бусинок можно постепенно

увеличивать (от 3 до 10). В ходе выполнения упражнения качественные признаки бусинок (цвет, форма) оречевляются.

Игра «Цветной ксилофон».

Педагог играет простую мелодию на ксилофоне, после чего предлагает ребенку воспроизвести последовательность ударов с опорой на зрительный и слуховой анализаторы. Постепенно мелодии можно усложнять.

Направление 3. Последовательность во времени.

Усвоение порядка времен дня, времен года, дней недели с опорой на наглядность.

Логопед совместно с ребенком проговаривают последовательность времен года, времен дня, дней недели с опорой на картинки с их изображением. Далее ребенку предлагается самому выкладывать эти картинки последовательно и проговаривать, что за чем идет.

Упражнение «Что делают утром? Что делают днем? Что делают вечером?» с опорой на наглядность.

Ребенку предлагаются картинки, с изображением стандартных утренних/дневных/вечерних действий детей (почистить зубы, одеться; играть, заниматься в садике; умываться, одевать пижаму, ложиться в кровать).

Логопед показывает ребенку картинки из одной серии (например, утренней) и предлагает ребенку разложить их последовательно. Например: «Утром дети сперва встают, потом заправляют кровать, чистят зубы, одеваются и завтракают». В случае затруднений, логопед оказывает ребенку помощь в виде наводящих и уточняющих вопросов.

2. Средний уровень.

Направление 1. Планирование последовательности действий.

Игра «Помоги Маше сварить суп» с опорой на наглядность.

Логопед предлагает ребенку помочь кукле Маше сварить суп, подсказать ей, что необходимо подготовить, что купить и т.д. В качестве наглядности можно использовать игрушки (детская игрушечная кухонная утварь, корзина, набор игрушек-продуктов).

На данном этапе особенность игры заключается в том, что перед началом игры логопед предлагает ребенку составить и проговорить план действий. В случае затруднений логопед помогает ребенку наводящими вопросами. Далее ребенку по оговоренному плану предлагается помочь кукле Маше.

Игра «Найди клад».

Игра на выполнение многошаговых инструкций (2, 3, 4, 5-шаговые инструкции) по опорным значкам. В игре найти «клад» можно только следуя последовательности действий, заданных в инструкции. Игру можно проводить как в игровой комнате, так и на бумаге (в последнем случае последовательность шагов указывает карту-путь).

Материалом для игры может служить план комнаты, который изображается на листке бумаги. На плане показаны двери, стены, окна и мебель, находящаяся в комнате. Взрослый показывает ребенку, где спрятана игрушка, а ребенок должен сначала найти игрушку, а затем рассказать, как он искал ее, опираясь на план. Например: «Я прошел мимо окна, обошел кресло, нагнулся и нашел игрушку за батареей».

Направление 2. Последовательность в пространстве.

Ранжирование предметов по величине, длине, насыщенности цвета и другим признакам без опоры на наглядность.

Отличие работы на данном уровне заключается в том, что ребенку предлагается ранжировать предметы по величине без опоры на картинки, по памяти, или в случае затруднений, с опорой на картинки, которые не отображают реальных размеров предметов (например, серия картинок с цветком, кустарником, деревом; серия картинок с муравьем, мышкой, кошкой, лошадью, слоном, изображенных в одном размере).

Упражнение «Продолжить ряд, сохраняя принцип чередования». Педагог выкладывает картинки, фигурки или значки в определенной последовательности. Ребенку предлагается определить закономерность построения ряда и продолжить его. Количество элементов и сложность рядов при работе на данном уровне увеличивается. Количество элементов – 3-4, используются более сложные фигуры (звездочки, листочки, цветочки). Также необходимо, чтобы ребенок словесно мог объяснить закономерность построения рядов.

Направление 3. Последовательность во времени.

Усвоение порядка времен дня, времен года, дней недели без опоры на наглядность.

Логопед совместно с ребенком проговаривает времена года, дни недели, не используя опорные картинки. «Сейчас у нас зима. Что будет после зимы? А после весны?». Если ребенок затрудняется сказать, например, время года, логопед задает наводящие вопросы: «Что это за время года, когда листья желтеют, потом опадают, солнышко уже греет меньше и т.д.».

Упражнение «Что делают утром? Что делают днем? Что делают вечером?» без опоры на наглядность.

Логопед предлагает ребенку вспомнить, как он собирается утром в садик и составить план действий, который он совершает утром. Если ребенок

затрудняется, логопед оказывает ребенку помощь в виде наводящих и уточняющих вопросов.

3. Высокий уровень

Направление 1. Планирование последовательности действий.

Игра «Помоги Маше сварить суп» с опорой без опоры на наглядность.

Логопед предлагает ребенку помочь кукле Маше сварить суп, подсказать ей, что необходимо подготовить, что купить и т.д.

На данном этапе особенность игры заключается в том, что в игре не используется опора на наглядность. Ребенку предлагается вспомнить и по возможности самостоятельно спланировать действия, необходимые для приготовления супа. Ребенку предлагается схематично изобразить их в виде рисунков.

Игра «Найди клад» по словесной инструкции.

Игра на выполнение многошаговых инструкций (2, 3, 4, 5-шаговые инструкции) по памяти (словесной инструкции).

Игра может проходить в комнате, в которой логопед спрятал «клад». Логопед дает ребенку словесную инструкцию, по которой ребенок сможет этот клад найти. В случае затруднений логопед повторяет инструкцию несколько раз, пока ребенок не найдет клад.

После того, как ребенок найдет игрушку, он должен рассказать, как он искал ее, должен составить самостоятельно план. Например: «Я прошел мимо окна, обошел стол, заглянул за него и нашел игрушку за батареей».

Направление 2. Последовательность в пространстве.

Ранжирование предметов по величине, длине, насыщенности цвета и другим признакам без опоры в форме загадки.

Например, логопед загадывает ребенку такую загадку: «Коля выше Маши. Коля выше Серёжи. Сережа выше Маши. Кто из ребят выше всех, ниже всех?» В начале работы ребенку предлагают нарисовать этих персонажей, изображая их рост соответственно условию загадки, а затем определить, кто выше, а кто ниже.

Упражнение «Продолжить ряд, сохраняя принцип чередования».

Педагог выкладывает картинки, фигурки или значки в определенной последовательности. Ребенку предлагается определить закономерность построения ряда и продолжить его. Количество элементов и сложность рядов при работе на данном уровне увеличивается. Количество элементов – 4-5, используются более сложные фигуры (домик, облачко, конфета, кастрюля). Также необходимо, чтобы ребенок словесно мог объяснить закономерность построения рядов.

Последовательное рисование геометрических фигур.

Педагог предлагает ребенку нарисовать геометрические фигуры по речевой инструкции, например:

- а) нарисовать квадрат, внутри квадрата - круг, в кругу - крестик;
- б) нарисовать круг, выше и ниже нарисовать квадрат, заключить все в треугольник, затем все фигуры поместить в круг.

Игра «Шарики в непрозрачной трубочке».

Логопед на глазах у ребенка вкладывает разноцветные шарики в непрозрачную трубочку. Ребенку нужно догадаться, в каком порядке эти шарики выкатятся из противоположного конца трубочки (число шариков необходимо постепенно увеличивать от 2 до 6).

При успешном выполнении задания можно его усложнить – попросить ребенка угадать, в каком порядке шарики выкатятся из того же конца трубочки, в который вкладывались (для этого требуется инвертировать ряд).

Направление 3. Последовательность во времени.

Усвоение порядка времен дня, времен года, дней недели в форме загадок.

Ребенок упражняется в установлении последовательности времен дня, времен года, дней недели, отгадывая загадки логопеда. Например: «Если завтра будет пятница, то какой день недели был вчера?».

Упражнение «Что делают утром? Что делают днем? Что делают вечером?» без опоры на наглядность.

Логопед предлагает ребенку вспомнить, как он собирается утром в садик и составить план действий, который он совершает утром. Если ребенок затрудняется, логопед оказывает ребенку помощь в виде наводящих и уточняющих вопросов.

Методические рекомендации по формированию монологической связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

1. Низкий уровень.

Направление 1. Работа над синтаксическим структурированием высказывания.

Последовательность слов во фразе с опорой на наглядность

Логопед предлагает ребенку набор слов. Необходимо найти правильную последовательность, в которой должны располагаться слова, чтобы получилось осмысленное предложение. В данном случае ребенку предлагается опора на наглядность – картинка, отображающая смысл

данного предложения. Важно использовать высказывания на известные детям темы, например:

В, самолет, небе, летит.

Живут, гнездах, в, птицы.

Светит, ярко, днем, солнце.

Воде, в, рыбы, живут.

Падает, снег, зимой.

В, играет, мальчик, мяч.

Также при работе над синтаксическим структурированием с детьми, показавшими низкий уровень сформированности связной монологической речи, предполагается использование упражнений на составление предложений по предметным, ситуационным картинкам с опорой на схемы.

Для упражнений предлагается использовать картинки двух видов:

1) картинки первого вида - простые картинки, на которых можно выделить субъект и выполняемое им действие;

2) картинки второго вида - более сложные картинки с изображением одного или нескольких субъектов и четко обозначенного места действия.

По данным картинкам дети упражняются в последовательном составлении предложений различной семантико-синтаксической структуры.

Упражнения на составление предложений по картинкам первого вида:

1) Субъект - действие (выраженное непереходным глаголом, например: «Мальчик бежит»; «Самолет летит»).

2) Субъект - действие (предикат, выраженный нерасчленяемой группой сказуемого, например: «Дети сажают цветы»; «Мальчик катается на коньках»).

3) Субъект - действие - объект (например, «Мальчик ловит рыбу»).

4) Субъект - действие - объект - орудие действия (например, «Дедушка забивает гвоздь молотком»).

Логопед предлагает ребенку ситуационную картинку и просит ребенка назвать, что на ней изображено. Если ребенок затрудняется, педагог задает наводящие вопросы: «Кто нарисован на этой картинке? Что он делает? Кого он ловит? Чем дедушка забивает гвозди?». После этого логопед совместно с ребенком составляет схему предложения и проговаривает полученное предложение еще раз по схеме. Далее ребенку предлагается построить предложение по данной схеме по другим ситуационным картинкам, по аналогии. Переход от простых конструкций (субъект – действие) к более сложным происходит по мере успешного выполнения заданий. Предполагается, что постепенно ребенок должен научиться самостоятельно, без помощи логопеда составлять предложения данных конструкций по схеме с опорой на картинку.

Упражнения на составление предложений по картинкам второго вида:

1) Субъект - действие - место действия (орудие, средство действия): «Ребята играют в песочнице»; «Мальчики катаются с горки на лыжах».

2) Упражнения в составлении ряда последовательных предложений путем распространения начальной структуры по предложенной схеме. Например:

«Мальчик пишет - Мальчик пишет письмо – Мальчик пишет письмо бабушке.»

«Девочка рисует - Девочка рисует домик - Девочка рисует домик красками.»

В начале выполнения упражнений, а так же в случае затруднений построения фразы со стороны ребенка, логопед задает соответствующие

наводящие вопросы к картинкам и дает образец ответа. В случае необходимости называется первое слово фразы или его начальный слог.

Направление 2. Работа над планированием рассказа.

Упражнения на обучение пересказу с опорой на наглядность.

Рекомендуется отбирать тексты с наличием однотипных эпизодов, повторяющихся сюжетных моментов, тексты с четким делением на фрагменты-эпизоды и ясной логической последовательностью событий. Это облегчает составление пересказа и способствует усвоению определенных языковых средств. Примерами таких произведений могут служить "Умей обождать" К.Д.Ушинского, "Скучная шуба" Л.Е.Улицкой, сказка "Рукавичка" и так далее.

Логопед читает ребенку вслух текст два раза, в медленном темпе. Во время второго прочтения логопед предлагает ребенку завершить отдельные, не законченные им предложения. Для этого необходимо выбирать предложения, содержащие обозначение вводимых в сюжет рассказа новых персонажей, существенных предметов отображаемой обстановки, тех или иных действий, событий. Это способствует лучшему восприятию текста ребенком, направляет внимание детей на важные смысловые моменты и некоторые языковые особенности произведения.

Далее на основании прослушанного текста дети выполняют различные упражнения:

1) Разбор содержания в вопросно-ответной форме.

Логопед задает ребенку вопросы по прослушанному тексту, которые направлены на выделение основных моментов сюжетного действия, их последовательности, определение действующих лиц и наиболее значимых деталей повествования.

2) Лексический разбор текста.

Лексический разбор текста включает в себя выделение из текста слов-определений, характеристик предметов. Логопед задает ребенку соответствующие вопросы: «Что говорится в сказке о мальчике/собачке?» или «Вспомни, как сказано о ней, какая она?». Также необходимо выделять ключевые в смысловом отношении слова, которые образуют «содержательное ядро» текста - содержащие обозначение последовательных действий персонажей, функций предметов, действий, производимых с ними. Проведение такого разбора значительно облегчает детям с ОНР последующее составление пересказа.

3) Пересказ прослушанного текста с опорой на картинки, последовательно отражающие основные события произведения.

Рекомендуется начинать обучение пересказу с одного фрагмента текста, постепенно переходя к индивидуальному пересказу нескольких фрагментов и затем целого текста. Кроме того, рекомендуется постепенный переход на опору в виде картинок, отражающих не подробное развитие действий, а лишь основных персонажей и существенные детали рассказа.

Упражнения на рассказывание по картинкам.

1) Составление рассказа по сюжетным картинкам, изображающим несколько субъектов или несколько действий в пределах общего, хорошо знакомого ребенку сюжета (например, «Семья, «Игры на детской площадке», «Зимние забавы»). В начале работы с такими сюжетными картинками возможно составление отдельных предложений, фрагментов рассказа, что облегчит последующую задачу составления связного рассказа по всей картинке в целом.

2) Составление рассказов-описаний по сюжетным картинкам, изображающим предметы, события, места действия, определяющие общую тематику картинки (например, «Ледоход», «Река замерзла», «Мост через реку»).

Упражнения на составление рассказов-описаний предметов с опорой на наглядность с использованием приема параллельного описания предметов ребенком и логопедом.

Обучение составлению рассказов-описаний предметов предполагает создание словесного образа объекта, признаки и свойства которого раскрываются в определенной последовательности.

Для составления рассказов-описаний наглядный материал (игрушки, предметы, картинки) подбираются с ярко выраженными, легко определяемыми признаками.

Развернутое описание предметов проводится по заданному плану-схеме. В качестве такой схемы предлагается использовать трехчастную композиционную схему описания предметов:

- определение объекта описания («Это лиса», «Это стол»);
- перечисление признаков предмета в заданной последовательности (форма, цвет, вкусовые качества, свойства, выявляемые при тактильном восприятии; место произрастания);
- указание на принадлежность к той или иной группе («Домашнее животное», «Мебель»), его назначение («Малину едят»), приносимая польза («Собака охраняет дом»).

В зависимости от особенностей предмета, в описание могут включаться и другие элементы описания.

На данном уровне в работе используется прием параллельного описания логопедом и ребенком двух однотипных предметов (например, двух кукол, отличающихся цветом волос, глаз, одежды). Педагог, а вслед за ним и ребенок составляют описание предмета по частям, называя одни и те же признаки.

2. Средний уровень.

Направление 1. Работа над синтаксическим структурированием высказывания.

Последовательность слов во фразе с опорой на наглядность.

Логопед предлагает ребенку набор слов. Необходимо найти правильную последовательность, в которой должны располагаться слова, чтобы получилось осмысленное предложение. В данном случае опора на наглядность не предусматривается. Важно использовать высказывания на известные детям темы, например:

В, самолет, небе, летит.

Живут, гнездах, в, птицы.

Светит, ярко, днем, солнце.

Воде, в, рыбы, живут.

Падает, снег, зимой.

Лесу, ягоды, растут, в, грибы, и.

Также на среднем уровне предусматривается переход к составлению предложений более сложной структуры, прежде всего предложений с "двойной предикативностью". Сюда относятся предложения с однородными сказуемыми, сложносочиненные конструкции из двух симметричных частей, где вторая часть по структуре дублирует первую.

Упражнение на составление предложений с однородными сказуемыми.

Логопед предлагает ребенку ситуационные картинки, ребенок озвучивает, что изображено на данной картинке. Далее с помощью вспомогательного вопроса (например, «Где сидит дедушка и что он делает?») ребенок должен составить предложение с однородными сказуемыми : «Дедушка сидит в кресле и читает газету».

Ребенок с помощью логопеда выстраивает схему данного предложения. Далее ребенку предлагается по такой же схеме составить аналогичные предложения по другим ситуационным картинкам.

Упражнение на составление предложений из двух симметричных частей.

Логопед показывает ребенку 2 картинки. На одной мама моет вазу, на другой девочка вытирает тарелку. Логопед просит составить предложения по каждой картинке по схеме 3-словных предложений.

Затем логопед предлагает ребенку самостоятельно объединить два простых предложения в одно сложное с помощью союза (маленького слова). Для этого в схему добавляется красный прямоугольник. Ребенок, глядя на измененную схему, составляет сложное предложение. Логопед объясняет ребенку, что предложения были маленькие, простые, а теперь получилось одно большое, сложное предложение со соединительным словом «А» в середине.

Для закрепления материала детьми составляются еще 2-3 сложных предложения по этой же схеме и с теми же субъектами (Мама моет пол. Девочка стелет постель и пр.), далее задание усложняется введением других субъектов.

Направление 2. Работа над планированием рассказа.

Упражнения на обучение пересказу без опоры на наглядность.

Обучение пересказу детей, показавших средний уровень сформированности связной монологической речи, направлено на обучение пересказу без опоры на наглядный картинный материал, с использованием приемов, способствующих развитию у детей с ОНР внимания, вербального восприятия, лучшему осмыслению и запоминанию текста, а также формированию навыков планирования развернутых высказываний.

1) Для подгрупповой работы, работы в паре можно использовать прием, при котором один из детей пересказывает текст, а другой иллюстрирует его рассказ, подбирая из имеющихся картинок те, которые относятся к данной части рассказа.

2) Обучение пересказу и использованием детского рисунка. Ребенку предлагается нарисовать рисунок по сюжету рассказа, а затем на основе своего же рисунка самостоятельно составить пересказ фрагмента текста.

3) Обучение пересказу с использованием условно-наглядной схемы. Для ее составления используются блоки-квадраты, которые после чтения и разбора текста заполняются ребенком силуэтными (черно-белыми) изображениями персонажей и значимых объектов, соответствующими каждому из последовательных фрагментов текста. В начале работы с условно-наглядными схемами ребенок выполняет задание вместе с логопедом, а далее самостоятельно. Составление такой схемы позволяет детям усвоить методы программирования содержания развернутого сообщения путем установления последовательности и взаимосвязи основных смысловых звеньев рассказа.

Упражнения на рассказывание по серии сюжетных картинок.

Обучение рассказыванию целесообразно проводить поэтапно. На первом этапе ребенок совместно с логопедом разбирают подробно каждую картинку серии, выделяют персонажей, их действия. Далее ребенок раскладывает картинки в нужной последовательности и с помощью наводящих вопросов логопеда определяется общее содержание изображенных событий. Далее ребенку предлагается составить предложения по каждой картинке отдельно, а затем по всей серии в целом.

1) Составление рассказа по сериям сюжетных картинок, на которых подробно изображено развитие сюжетного действия (например, серии сюжетных картинок Н.Э. Радлова). При успешном выполнении задание

можно усложнить, используя серии картинок, изображающие только отдельные, ключевые моменты сюжета.

2) Составление рассказа по сериям картинок с пропуском различных звеньев сюжета (например, серии сюжетных картинок Т.Б. Филичевой).

Упражнения на составление рассказов-описаний предметов с опорой на наглядность.

Работа с упражнениями аналогична работе с детьми, вошедшими в группу с низким уровнем сформированности связной монологической речи, однако из работы исключается прием параллельного описания, ребенку дается установка на самостоятельное составления рассказа по схеме с наводящими вопросами логопеда.

Развернутое описание предметов проводится по заданному плану-схеме:

- определение объекта описания («Это лиса», «Это стол»);
- перечисление признаков предмета в заданной последовательности (форма, цвет, вкусовые качества, свойства, выявляемые при тактильном восприятии; место произрастания);
- указание на принадлежность к той или иной группе («Домашнее животное», «Мебель»), его назначение («Малину едят»), приносимая польза («Собака охраняет дом»).

3. Высокий уровень.

Направление 1. Работа над синтаксическим структурированием высказывания.

Упражнение «Перепутанница» - порядок фраз в рассказе.

Ребенку предлагается установить верную последовательность предложений в рассказе. В работе можно использовать иллюстративный материал, количество предложений можно постепенно увеличивать.

Например, в игре «Письмо Незнайки» ребенку предлагается исправить ошибки за Незнайкой, который как всегда, все напутал. Логопед читает предложения, а ребенок должен установить их последовательность.

Также на высоком уровне предполагается обучение составлению сложных предложений без наглядной опоры в виде ситуационных картинок.

Упражнение на составление предложений с однородными сказуемыми.

Логопед раскладывает перед ребенком схему предложения с однородными сказуемыми, в котором субъект (например, прямоугольник красного цвета) выполняет два действия. Ребенку предлагается придумать предложение, которое соответствует данной схеме. В начале выполнения заданий предполагается помощь логопеда в виде вопросов: «Подумай, про кого будет это предложение? Про девочку? Что девочка делает? Давай еще раз проговорим предложение и посмотрим внимательно, соответствует ли оно нашей схеме?». В дальнейшем предполагается выход на полностью самостоятельное выполнение упражнения.

Упражнение на составление предложений из двух симметричных частей.

Упражнение выполняется аналогично упражнению, представленному выше. Логопед составляет схему сложного предложения, в котором четко выделены два субъекта и маленькое союзное слово «А». Логопед объясняет ребенку, что ему необходимо составить большое сложное предложение про двух людей (животных, других субъектов), которое будет состоять из двух маленьких и приводит пример такого предложения. Если ребенок затрудняется составить предложение, логопед ему помогает дополнительными вопросами: «Придумай двух героев, про которых будет это предложение. Про мальчика и про кого? Про мальчика и про собаку? Подумай теперь, что они делают. Теперь давай еще раз проговорим

предложение и посмотрим, точно ли оно подходит к нашей схеме». В дальнейшем предполагается выход на полностью самостоятельное выполнение упражнения.

Направление 2. Работа над планированием рассказа.

Упражнения на обучение пересказу с приемами языковой трансформации.

Обучение пересказу детей, показавших высокий уровень сформированности связной монологической речи, направлено на обучение пересказу с приемами языковой информации без опоры на наглядность.

1) Упражнение на пересказ текста с изменением времени (например, рассказать о событии, описанном в тексте, в прошедшем времени) путем замены временных форм глаголов. Задание выполняется с опорой на заданный логопедом образец, а затем самостоятельно.

2) Упражнение на пересказ текста с заменой рассказа от первого лица рассказом от третьего лица. Задание так же выполняется с опорой на заданный логопедом образец, а затем самостоятельно.

Данная форма пересказа способствует овладению детьми лексико-грамматическими средствами построения высказываний путем практических целенаправленных действий с ними.

Упражнения на творческое рассказывание.

1) Составление рассказа с опорой на отдельные сюжетные картинки с придумыванием детьми предшествующих и последующих событий. В случае затруднений со стороны ребенка логопед оказывает помощь в виде опорных вопросов, наводящих вопросов.

2) Составление небольших рассказов на основе личного и коллективного опыта. В начале обучения рассказыванию рассказы составляются с опорой на образец логопеда и предваряющий вопросный

план. Может использоваться коллективная форма составления рассказа, прием дополнения рассказа другими детьми. Составление рассказов из коллективного опыта может проводиться с использованием фотографий, а также рисунков самих детей, отражающих события из их жизни в детском саду, прошедшей экскурсии, прогулки и т.д.

Упражнения на составление рассказов-описаний предметов без опоры на наглядность.

Работа с упражнениями аналогична работе с детьми, вошедшими в группу со средним уровнем сформированности связной монологической речи, однако задание усложняется отсутствием опоры в виде наглядности.

Ребенку предлагается составить рассказ-описание по предложенной схеме по памяти памяти. В качестве объектов описания могут быть использованы предметы домашнего окружения, животные, растения.

Развернутое описание предметов проводится по заданному плану-схеме:

- определение объекта описания («Это лиса», «Это стол»);
- перечисление признаков предмета в заданной последовательности (форма, цвет, вкусовые качества, свойства, выявляемые при тактильном восприятии; место произрастания);
- указание на принадлежность к той или иной группе («Домашнее животное», «Мебель»), его назначение («Малину едят»), приносимая польза («Собака охраняет дом»).

Выводы по второй главе

1. Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ № 333 комбинированного вида. В исследовании приняли участие 17 дошкольников 5,5–6 лет с ОНР III уровня.

2. Для проведения констатирующего эксперимента разработан диагностический комплекс на основе методики обследования сукцессивных процессов А.Н. Корнева, а также методика обследования связной монологической речи В.П. Глухова. Данные методики были модифицированы, с учетом поставленных задач и возраста обследуемых детей разработаны критерии и балльная шкала оценивания.

3. Диагностический комплекс включает в себя 2 блока, состоящих из четырех заданий каждый:

Блок I. Обследование уровня сформированности сукцессивных процессов;

Блок II. Обследование уровня сформированности связной монологической речи.

4. Проведен количественный и качественный анализ результатов по каждому из диагностических блоков, в результате которого была выявлена взаимосвязь между уровнем сформированности сукцессивных процессов и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

5. Исходя из результатов констатирующего эксперимента, разработаны дифференцированные методические рекомендации по формированию сукцессивных процессов и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Согласно множеству психолого-педагогических исследований, у детей с общим недоразвитием речи возникают затруднения восприятия и порождения связного высказывания, что обусловлено, в том числе, трудностями преобразования симультанных процессов в сукцессивные, невозможностью программирования сукцессивных серий, отсутствием способности удерживать программу, нарушением операций развертывания высказывания [11, 63].

В настоящее время хорошо изучено влияние сукцессивных процессов на развитие письменной речи. В исследованиях А.Н. Корнева [25] показано, что нарушение сукцессивных функций приводит к трудностям формирования у детей с общим недоразвитием речи навыков письма и чтения, что является причиной развития дисграфии и дислексии. Также в исследованиях отмечена роль сукцессивных процессов в овладении школьниками навыками счета [30, 67]. В то же время вопрос влияния сукцессивных процессов на развитие связной речи освящен в литературе недостаточно, что определяет актуальность изучаемой проблемы.

Настоящее исследование было направлено на изучение влияния сформированности сукцессивных процессов на формирование связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

По результатам проведенного анализа литературных источников по теме исследования был составлен диагностический комплекс и проведен констатирующий эксперимент, в котором участвовали дети 5,5–6 лет с ОНР III уровня. Первый блок исследований был направлен на выявление актуального уровня развития сукцессивных процессов, второй блок

исследований был направлен на выявление актуального уровня сформированности связной монологической речи.

Был проведен количественный и качественный анализ результатов по каждому из диагностических блоков, в результате которого была выявлена прямая сильная корреляция между уровнем сформированности сукцессивных процессов и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Итоговый анализ результатов экспериментального обследования позволяет сделать следующие выводы:

1) у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня имеются особенности сукцессивных процессов, которые проявляются в затруднениях при установлении причинно-следственных связей, соблюдении закономерностей построения рядов, при определении последовательности событий, воспроизведении ритмических структур различной сложности;

2) у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня имеются особенности сформированности связной монологической речи, которые проявляются в затруднениях при составлении предложений по ситуационной картинке, рассказа по сюжетной картинке, в нарушениях связности рассказа, пропусках существенных моментов и фрагментов в рассказе;

3) у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня установлена взаимосвязь между уровнем сформированности сукцессивных процессов и уровнем сформированности связной монологической речи;

4) установлена прямая корреляционная зависимость между уровнем сформированности сукцессивных процессов и уровнем развития связной монологической речи, коэффициент Спирмена (ρ) составил 0,873. Связь между исследуемыми признаками – прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока – высокая, зависимость признаков статистически значима ($p < 0,05$).

По результатам проведенного эксперимента были разработаны дифференцированные методические рекомендации по формированию

сукцессивных процессов и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Таким образом, гипотеза исследования доказана, поставленные задачи выполнены, цель достигнута.

Список литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников: учеб. пособие/ М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Ахутина, Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. – М., 1989. – 215 с.
3. Белякова, Г.П. Формирование у старших дошкольников в детском саду элементарного осознания языковых явлений: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1982. – 24с.
4. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1984. – 255 с.
5. Венгер, Л.А. Психология / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1988. – 336 с.
6. Волкова, Л. С. Логопедия: учебник для пед. вузов дефектолог. фак.: доп. М–вом образования и науки РФ / Л. С. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 560 с.
7. Воробьева, В. К. Формирование связной речи учащихся с моторной алалией / В.К. Воробьева. – М., 1986.
8. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева – М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158 с.
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь: собр. соч. в 6–ти томах Т.2 / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 361с.
10. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – СПб: Детство–Пресс, 2007. – 472 с.
11. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР: Дисс. .канд. пед. наук: М., 1987.- 187с.

12. Глухов, В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: монография / В.П. Глухов. – М.: В. Секачев, 2014. – 538 с.

13. Глухов, В.П. Формирование навыков связных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с системным недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М.: «Спутник+», 2010. – 371 с.

14. Грибова, О. Е. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова. – М., 1992.

15. Гризик, Т.И. Речевое развитие современного ребенка /Т.И. Гризик // Детский сад от А до Я. –2005. – №2. – С.4–9.

16. Долгова, Л.А. Психологические основы развития навыков речевые коммуникации у учащихся общеобразовательной школы / Л.А. Долгова. – М., 1996.– С. 81.

17. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – М., 1985. – 112 с.

18. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1958. – 378 с.

19. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.

20. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей / Н.С. Жукова. – М.: Соц. -полит, журн., 1994. – 96 с.

21. Запорожец, А.В. О значении ранних периодов детства для формирования личности ребенка / А.В. Запорожец. – М.: Просвещение, 1974. – 399 с.

22. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого–социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

23. Ильяшенко, М.В. Воспитание культуры речевого общения в дошкольном детстве. / М.В. Ильяшенко // Детский сад от А до Я. – 2005. – №2. – С.54–63.
24. Комаров, К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / К.В. Комаров. – М.,1982.
25. Корнев, А. Н. Нарушение чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
26. Крылова, К.Л. Формирование произношения у детей с тяжелыми нарушениями речи / К.Л. Крылова. – М., 1993. – 144 с.
27. Лаврентьева, А.И. Детская речь: становление языковой способности в онтогенезе: учебное пособие МГПУ / А.И. Лаврентьева. – 2003. – 51 с.
28. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. – М., 1975. – 254 с.
29. Ладыженская, Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: учебное пособие / Т.А. Ладыженская. – М., 1998. – 133 с.
30. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб., 1999. – 160 с.
31. Лалаева Р.И. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция: учебно–методическое пособие / Р.И. Лалаева, А. Германовская. – СПб.: Союз, 2005. – 176 с.
32. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001. – 189 с.
33. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина – М.: Владос, 2004. – 304 с.
34. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – Москва : Просвещение, 1968. – 367 с.

35. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А Леонтьев. – М.: Просвещение, 1975. – 214 с.
36. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики : учебник для студ. вузов / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 2008. – 288 с.
37. Лепская, Н.И. Основные направления онтогенеза речи. Проблемы изучения речи дошкольника / Н.И. Лепская. – М.: РАО, 1994. – 234 с.
38. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 384с.
39. Лурия, А. Р. Речь и мышление / А. Р. Лурия – М., 1975. – 250 с.
40. Львов, М.Р. Риторика. Культура речи : учебное пособие / М.Р. Львов. – Москва : Академия, 2004. – 272 с.
41. Майорова, Н.П. Обучение жизненно важным навыкам / Н.П. Майорова, Е.Е. Чепурных, С.М. Шурухт.– Спб, 2002. – 288 с.
42. Мнухин, С.С. О врожденной алексии и аграфии / С.С. Мнухин // Сов. невропат., психиат. и психогигиена. – 1934. – Т. 3, вып. 2/3.– С. 193–203.
43. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева. – СПб. : Детство – Пресс, 2009. – 560 с.
44. Правдина, О.В. Логопедия / О.В. Правдина,– М., 1993. – 272 с.
45. Мастюкова, Е.М. Преодоление общего недоразвития речи у детей. Книга для логопедов / Н. С Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : КнигоМир, 2011. – 320 с.
46. Развитие речи дошкольников: Сб. научных трудов /Под ред. О.С. Ушаковой – М.: Изд-во АПН СССР, 1990. – 271 с.
47. Рубинштейн, С. А. Основы общей психологии / С.А. Рубинштейн. – М., 2001. – 580 с.
48. Сохин, Ф.А. Психолого–педагогические проблемы развития речи дошкольника. / Ф.А. Сохин // Вопросы психологии. – 1989. – № 3.

49. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. М: МСГИ, 2004. - 200 с.
50. Столяренко, Л.Д. Основы психологии. – Ростов–на–Дону : Феникс, 2006. – 672 с.
51. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста, – М., 1981. – 111 с.
52. Тишина, Л.А. Роль сукцессивных процессов в формировании навыка пересказа у дошкольников с общим недоразвитием речи / Л.А. Тишина // Universum: Психология и образование : электрон. научн. журн. – 2016. – № 9(27).
53. Ткаченко, Т.А. О работе воспитателя в группе для детей с ОНР / Т.А. Ткаченко // Дошкольное воспитание. . –1990. . –№ 11.
54. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 6 лет. / Т. А. Ткаченко. – М.: Изд. «Гном и Д», 2001 – 52 с.
55. Уланова, О. О личностных механизмах, влияющих на речевую деятельность старших дошкольников / О.О. Уланова // Дошкольное воспитание.– 1998. – № 3.
56. Ушакова, О.С. Методика выявления уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина // Дошкольное воспитание.– 1998. – № 9.
57. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста /О.С. Ушакова – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. –288 с.
58. Ушакова, О., Шадрин Л. Развитие предпосылок связной речи / О.С. Ушакова, Л.А. Шадрин // Дошкольное воспитание.– 1997. – № 2.
59. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова .– М., 2001. –240 с.
60. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев. – М.: Просвещение, 1984. –239 с.

61. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2000. – 128 с.
62. 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.– 223 с.
63. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина.– М., 1994. .– 297 с.
64. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева.– М., 2000. – 314 с.
65. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М.Ф. Фомичева.– М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
66. Хватцев, М.Е. Логопедия / М.Е. Хватцев.– М.: Владос, 2009. – 272 с.
67. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – М.: Юристъ, 1997. – 256 с.
68. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин.– М.: Владос, 2000. – 240 с.
69. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми / Г.В. Чиркина и др. – М.:АРКТИ, 2005. – 239 с.
70. Юртайкина, Г.М. Методика обследования речевого развития дошкольника / Г.М. Юртайкина. – М., 1990. –230 с.
71. Якубинский, Л.П. Язык и его функционирование. /Отв. Ред. А.А. Леонтьев – М.: Наука, 1986.–208с.

**Протокол обследования сформированности сукцессивных
процессов (5-6 лет)**

Дата обследования _____

Ф.И. ребенка _____

Возраст на момент обследования _____

Задание 1. Включение сюжетной картинки в серию.

Ребенку предлагается неполная серия сюжетных картинок. Одна из картинок располагается отдельно.

Инструкция: Посмотри внимательно на картинки. На них изображен один случай. Но одна из картинок случайно выпала. Куда ее надо положить?

| Фиксирование ошибок | Баллы |
|---------------------|-------|
| | |

Задание 2. Исследование решения задач на поиск закономерности построения рядов.

Ребенку предлагаются рисунки с фигурами, связанными между собой определенной закономерностью. Одной - двух фигур не хватает.

Инструкция: Дорисуй в ряд недостающую фигуру. Почему именно такую фигуру ты решил нарисовать?

| Фиксирование ошибок | Баллы |
|---------------------|-------|
| | |

Задание 3. Сравнение средств транспорта по признаку скорости.

Ребенку предлагается набор из пяти картинок, изображающих средства транспорта.

Инструкция: Посмотри внимательно на картинки, назови их. Расположи предметы в порядке увеличения скорости.

| Фиксирование ошибок | Баллы |
|---------------------|-------|
| | |

Задание 4. Восприятие ритмических структур различной сложности.

Инструкция: ребенку предлагается послушать, как простучит взрослый, и после того, как он закончит, простучать точно так же». После этого однократно предъявляется серия ударов по столу (карандашом или палочкой) с длинными и короткими интервалами: простые ритмы - !!!, !!!,!!!!,!!!!,!!!!; если задание выполнено верно, то переходят к более сложному; если допущено больше одной ошибки, то прекращают; сложные ритмы - !!!!!,!!! !!,!!!!. !!!!!. Критерий выполнения такой же, как в простых ритмах.

| Фиксирование ошибок | Баллы |
|----------------------------------|-------|
| Простые ритмы: Сложные ритмы: | |

**Протокол обследования сформированности связной
монологической речи (5-6 лет)**

Дата обследования _____

Ф.И. ребенка _____

Возраст на момент обследования _____

Задание 1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам.

Ребенку предлагаются ситуационные картинки.

Инструкция: Инструкция: Посмотри на картинки. Скажи, что здесь нарисовано? Кто (что) это? Что он (она) делает?

| Примечания | Баллы |
|------------|-------|
| | |

Задание 2. Распространение предложений по предложенной схеме.

Ребенку предлагается сюжетная картинка.

Инструкция: Посмотри на картинку. Скажи, что здесь нарисовано? Кто (что) это? Что он (она) делает? Составь схему предложения. А теперь дополни это предложение, чтобы получилась такая схема.

| Примечания | Баллы |
|------------|-------|
| | |

Задание 3. Составление рассказа по сюжетной картинке.

Ребенку предлагается сюжетная картинка.

Инструкция: Посмотри на картинку. Придумай рассказ по этой картинке.

| Примечания | Баллы |
|------------|-------|
| | |

Задание 4. Сочинение рассказа на основе личного опыта.

Инструкция: Какой праздник тебе запомнился больше всего? Составь рассказ про этот праздник.

| Примечания | Баллы |
|------------|-------|
| | |

Иллюстративный материал для обследования

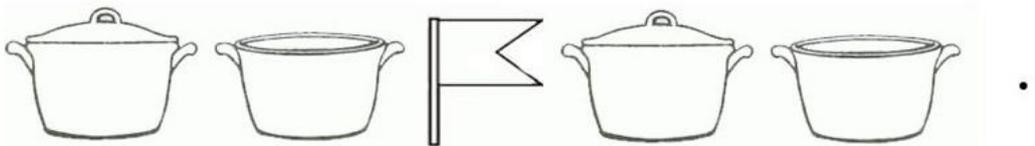
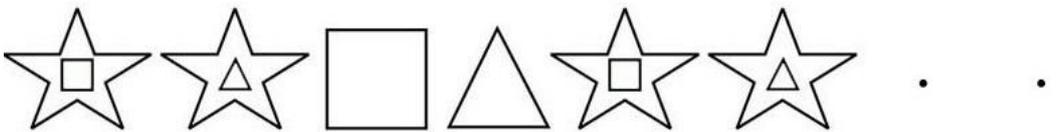
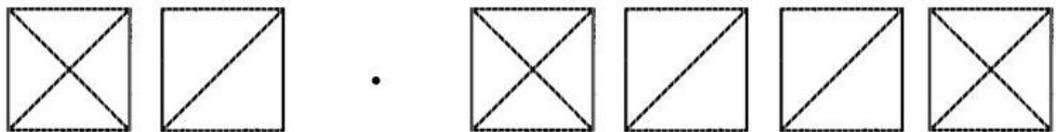
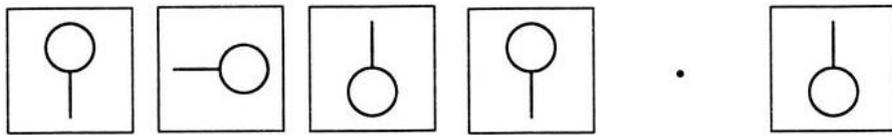
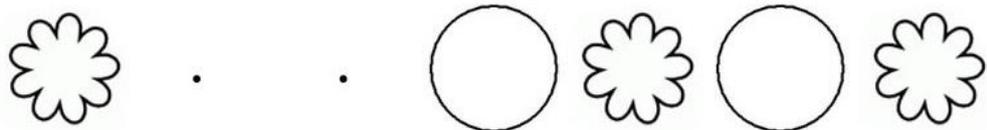
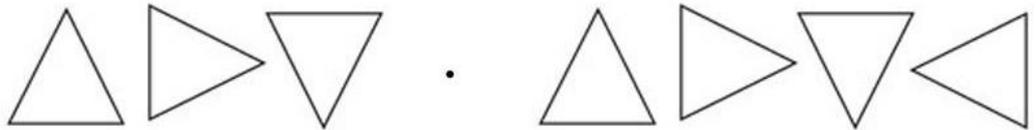
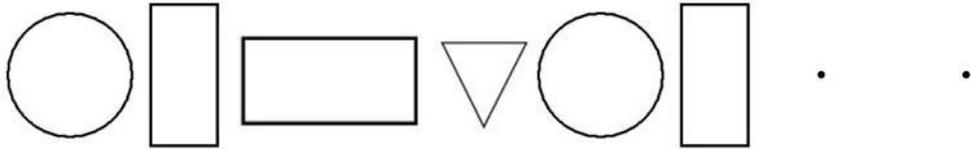
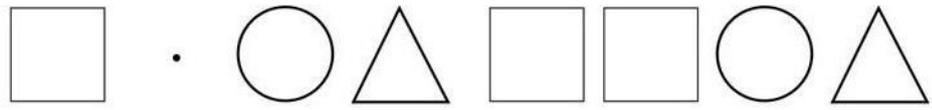
Включение сюжетной картинки в серию



Включение сюжетной картинки в серию



Исследование решения задач на поиск закономерности
построения рядов



Сравнение средств транспорта по признаку скорости



Ситуационные картинки



Сюжетные картинки



Таблица 1 - Результаты количественного анализа выполнения заданий на обследование сукцессивных процессов

| Имя | Включение сюжетной картинки в серию | Поиск закономерности построения рядов | Сравнение средств транспорта по признаку скорости | Восприятие ритмических структур различной сложности |
|------------|-------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Илья А. | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Влад Б. | 2 | 1 | 1 | 2 |
| Андрей Г. | 3 | 2 | 1 | 2 |
| Виталий Г. | 3 | 2 | 3 | 3 |
| Саша Г. | 2 | 1 | 2 | 2 |
| Кирилл Д. | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Соня Ж. | 2 | 1 | 1 | 2 |
| Никита К. | 3 | 1 | 2 | 2 |
| Марк К. | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Артем Ш. | 3 | 2 | 3 | 3 |
| Гриша К. | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Егор К. | 2 | 1 | 1 | 2 |
| София М. | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Дима Г. | 3 | 2 | 3 | 3 |
| Лиза П. | 3 | 2 | 1 | 2 |
| Андрей С. | 3 | 1 | 1 | 2 |
| Кирилл Т. | 2 | 2 | 2 | 3 |

**Таблица 2 - Результаты количественного анализа выполнения заданий
на обследование связной монологической речи**

| Ф.И. | Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам | Распространение предложений по предложенной схеме | Составление рассказа по сюжетной картинке | Сочинение рассказа на основе личного опыта |
|------------|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Илья А. | 3 | 2 | 3 | 3 |
| Влад Б. | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Андрей Г. | 3 | 2 | 2 | 1 |
| Виталий Г. | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Саша Г. | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Кирилл Д. | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Соня Ж. | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Никита К. | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Марк К. | 3 | 2 | 3 | 3 |
| Артем Ш. | 3 | 2 | 3 | 3 |
| Гриша К. | 3 | 2 | 3 | 2 |
| Егор К. | 2 | 1 | 2 | 1 |
| София М. | 3 | 2 | 3 | 1 |
| Дима Г. | 3 | 2 | 3 | 2 |
| Лиза П. | 3 | 2 | 2 | 1 |
| Андрей С. | 3 | 1 | 2 | 1 |
| Кирилл Т. | 3 | 2 | 2 | 2 |