

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
**«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА»**
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально - гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

050715.65 «Логопедия» с дополнительной специальностью 050716.65

«Специальная психология»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой коррекционной педагогики

_____ Л.П. Уфимцева

«__» _____ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа
ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ РАССКАЗОВ ПО СЕРИИ
СЮЖЕТНЫХ КАРТИНОК У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ШУРОВНЯ

Выполнил студент 51 группы

Н.В. Непомнящих

Форма обучения очная

Научный руководитель:

К.П.Н., доцент ККП А.В. Мамаева

Рецензент:

Ст. преп. ККП Г.А. Проглядова

Дата защиты: 16 июня 2015 г.

Оценка: _____

Красноярск 2015

Оглавление

Глава I Анализ литературы по проблеме исследования	7
I.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика ОНР	7
I.2. Развитие связной речи в онтогенезе	13
I.3. Развитие связной речи при общем недоразвитии речи	17
I.4. Обзор методик логопедической работы по развитию связной речи	23
Глава II Констатирующий эксперимент и его анализ	27
II.1 Организация и методика констатирующего эксперимента	27
II.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента	30
II.3 Методические рекомендации	40
Заключение	51
Список использованной литературы	54

Актуальность. Важным условием для всестороннего развития ребенка, для его успешного обучения в школе является умение общаться со взрослыми и сверстниками. По данным литературы и собственных наблюдений, большинство детей, поступающих в школу, испытывают значительные трудности и не владеют навыками связной речи в достаточном объеме. Особенно ярко эти трудности наблюдаются у детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи.

Исследователи отмечают, что в структуре дефекта детей с ОНР наиболее значимой является несформированность связной речи.

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь - высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка.

Овладение связной устной речью составляет важнейшее условие успешной подготовки к обучению в школе.

Большое внимание вопросу развития связной речи уделили Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, В.А. Ястребова.

По данной проблеме имеется достаточное количество теоретических и практических разработок. Но на практике учитель-логопед сталкивается с трудностями подбора стимульного материала в контексте лексических тем.

Логопеду необходимо соблюдать принцип преемственности в обучении, он сможет не только опираться на прошлый опыт, но и строить обучение с широкой ориентировкой на будущее. Под преемственностью в обучении связной речи следует понимать установление взаимосвязи разных сторон и их соотношения на разных ступенях усвоения языка. Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений – это последовательность

связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях.

Поэтому формирования связной речи у этой категории детей относится к числу актуальных.

Объект: связная монологическая речь.

Предмет: особенности и уровень сформированности умения составлять рассказы по серии сюжетных картинок у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель: выявить особенности составления рассказов по серии сюжетных картинок у старших дошкольников с ОНР III уровня, составить методические рекомендации.

Гипотеза: мы предполагаем, что дошкольники с общим недоразвитием речи представляет собой неоднородную группу. У одной категории детей ведущим является нарушение лексико-грамматического критерий, а у другой в разной степени могут быть нарушены все критерии речевого высказывания (лексико-грамматический, самостоятельность, смысловая целостность).

Выявленные особенности позволят нам составить дифференцированные методические рекомендации по развитию умения составлять рассказы по серии сюжетных картинок у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

В соответствии с целью и гипотезой исследования нами сформулированы следующие **задачи:**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Выявить особенности и уровни сформированности умения составлять рассказы по сериям из 2 и 4 сюжетных картинок с явным и скрытым смыслом у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня;
3. Составить методические рекомендации по развитию умения составлять рассказы по серии сюжетных картинок у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Методической и теоретической основой исследования явились положения общей и специальной психологии о единстве общих закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Выготский Л. С, Лурия А. Р.), о системном подходе к анализу речевых нарушений (Левина Р. Е., Лубовский В. И.), положение о коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса в специальных коррекционных учреждениях (Певзнер М. С., Рубинштейн С. Я. и др.).

Нами использовались следующие **методы** исследования:

Теоретические - анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, медицинской документации;

Экспериментальные - проведение констатирующего эксперимента;

Количественный и качественный анализ полученных данных.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволят подтвердить и расширить имеющиеся представления об особенностях составления рассказов по серии сюжетных картинок у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Практическая значимость исследования заключается в составлении методических рекомендаций, направленных на развитие умений составлять рассказы по сериям сюжетных картинок, разработка серий сюжетных картинок с разным количеством картинок и смыслом по лексическим темам.

Экспериментальное исследование по выявлению особенностей составления рассказов по серии сюжетных картинок было организовано на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 204 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей». Для проведения исследования была сформирована экспериментальная группа из 10 детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось с сентября 2014 по май 2015 года и включало в себя 3 этапа:

1. Сентябрь - октябрь – изучение психолого-педагогической литературы;

2. Ноябрь - февраль – проведение констатирующего эксперимента;
3. Март – май – анализ результатов исследования, составление методических рекомендаций.

Структура работы: работа оформлена в стандартном виде и включает в себя: введение, 2 главы, заключение, диаграммы, библиографический список, приложения.

Глава I Анализ литературы по проблеме исследования

1.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика ОНР

Изучением проблемы воспитания и обучения дошкольников с общим недоразвитием речи занимались такие ученые, как Н. С. Жукова, Е. А. Флерица, Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Е. М. Мастюкова, Г. В. Чиркина, Р. И. Лалаева и др., которые большое внимание уделяли вопросам развития связной и произносительной сторон речи, обогащения и активизации словаря, разработке методики проведения занятий, дидактических игр, упражнений и заданий. Под общим недоразвитием речи мы понимаем сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования, что указывает на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности [25].

Специальные исследования детей с общим недоразвитием речи показали клиническое разнообразие проявления общего недоразвития речи. Так по данным Е.М. Мастюковой [7] можно выделить три основные группы:

- неосложненный вариант ОНР, когда отсутствуют явно выраженные указания на поражение ЦНС. Недоразвитие всех компонентов речи у детей сопровождается малыми неврологическими дисфункциями, такими, как недостаточная регуляция мышечного тонуса, неточность двигательных дифференцировок и пр.; у детей наблюдается некоторая эмоционально-волевая незрелость, слабая регуляция произвольной деятельности.

- осложненный вариант общего недоразвития речи, когда собственно речевой дефект сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов, таких, как синдром повышенного черепного давления, церебростенический и неврозоподобный синдромы, синдромы двигательных расстройств.

У детей этой группы отмечается крайне низкая работоспособность, нарушение отдельных видов гнозиса и праксиса, выраженная моторная неловкость. Грубое и стойкое недоразвитие речи, обусловленное органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Как правило, эту группу составляют дети с моторной алалией.

По степени тяжести проявления дефекта условно выделяют четыре уровня общего недоразвития речи. Первые три уровня выделены и подробно описаны Р.Е.Левинной [17], четвертый уровень представлен в работах Т. Б. Филичевой [21].

1. **Первый** уровень развития речи характеризуется отсутствием общеупотребительной речи. Яркой особенностью речи является стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания, инертность в овладении ребенком новыми для него словами. Такие дети в самостоятельном общении не могут пользоваться фразовой речью, не владеют навыками связного высказывания. Средствами коммуникации у таких детей являются отдельные звуки и их сочетания, звукоподражания, обрывки лепетных слов, отдельные слова, совпадающие с нормами языка.

Характерной особенностью речи детей данного уровня является многоцелевое использование ограниченных вербальных средств родного языка. Поэтому ребенок вынужден активно использовать паралингвистические средства общения: жесты, мимику, интонацию.

При восприятии обращенной речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого. В самостоятельной речи отмечается неустойчивость в произношении звуков, их диффузность.

2. **Второй** уровень определяется как начатки общеупотребительной речи, отличительной чертой которой является наличие двух-, трех-, а иногда даже четырехсловной фразы.

Недостаточность практического усвоения морфологической системы языка приводит к грубым ошибкам в понимании и употреблении приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных,

существительных со значением действующего лица. Сохраняется многозначное употребление слов, разнообразные семантические замены.

Связная речь характеризуется недостаточной передачей некоторых смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению событий, действий или предметов.

Звуковая сторона речи детей в полном объеме не сформирована и значительно отстает от возрастной нормы: наблюдаются множественные нарушения в произношении 16—20 звуков. Высказывания дошкольников малопонятны из-за выраженных нарушений слоговой структуры слов и их звуконаполняемости.

3. Для **третьего** уровня развития речи детей характерно наличие развернутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным является использование простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. В высказываниях детей появляются слова, состоящие из трех-пяти слогов

Важной особенностью речи ребенка является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. Типичным проявлением общего недоразвития речи данного уровня являются трудности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал.

Характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте.

Звуковая сторона речи характеризуется неточностью артикуляции некоторых звуков, нечеткостью дифференциации их на слух.

4. **Четвертый** уровень речевого недоразвития характеризуется нерезко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи. Незначительные нарушения всех компонентов языка выявляются в процессе детального обследования при выполнении специально подобранных заданий.

В речи детей встречаются отдельные нарушения слоговой структуры слов и звуконаполняемости.

Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанности речи.

Лексические ошибки проявляются в замене слов, близких по ситуации, в смешении признаков.

Недостаточный уровень лексических средств языка особенно ярко проявляется в понимании и употреблении слов, фраз, пословиц с переносным значением.

Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями.

Данные экспериментальных исследований Т.Д. Барменковой (1997) свидетельствуют о том, что дошкольники с ОНР по уровню сформированности логических операций значительно отстают от своих нормально развивающихся сверстников. Автор выделяет четыре группы детей с ОНР по степени сформированности логических операций.

Дети, вошедшие в *первую* группу, имеют достаточно высокий уровень сформированности невербальных и вербальных логических операций, соответствующий показателям детей с нормальным речевым развитием, познавательная активность, интерес к заданию высоки, целенаправленная деятельность детей устойчива и планомерна.

Уровень сформированности логических операций детей, вошедших во *вторую* группу, ниже возрастной нормы. Речевая активность у них снижена, дети испытывают трудности приема словесной инструкции, демонстрируют

ограниченный объем кратковременной памяти, невозможность удержать словесный ряд.

У детей, отнесенных к *третьей* группе, целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем, трудности установления причинно-следственных связей. Однако дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет оказана помощь.

Для дошкольников, вошедших в *четвертую* группу, характерно недоразвитие логических операций. Логическая деятельность детей отличается крайней неустойчивостью, отсутствием планомерности, познавательная активность детей низкая, контроль над правильностью выполнения заданий отсутствует.

Ряд авторов отмечают у детей с ОНР недостаточные устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределения (Р.Е.Левина, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, А.В.Ястребова). При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

У детей с первым уровнем речевого развития низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Исследование зрительного восприятия позволяет сделать вывод о том, что у детей с ОНР оно сформировано недостаточно.

Исследование мнестических функций позволяет заключить, что запоминание словесных стимулов у детей с ОНР значительно хуже, чем у детей без речевой патологии.

Исследование функции внимания показывает, что дети с ОНР быстро устают, нуждаются в побуждении со стороны экспериментатора, затрудняются в выборе продуктивной тактики, ошибаются на протяжении всей работы.

Итак, у детей с ОНР значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память.

Дети с ОНР малоактивны, инициативы в общении они обычно не проявляют. Ю. Ф. Гаркуша и В. В. Коржевина отмечают, что:

у дошкольников с ОНР имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы;

- имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений;

- преобладающая форма общения со взрослыми у детей 4 — 5 лет ситуативно-деловая, что не соответствует возрастной норме.

Наличие общего недоразвития у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения.

У детей с ОНР отмечается недостаточная координация движений во всех видах моторики — общей, мимической, мелкой и артикуляционной.

У детей с низким уровнем развития моторной сферы наблюдаются трудности переключения с одного вида движений на другой, недостаточная статическая и динамическая координация движений, недостаточная двигательная память и низкий уровень произвольного внимания.

У детей со средним уровнем развития моторики отмечаются сопутствующие движения при выполнении некоторых проб, им требуется длительное время для выполнения заданий. Лучше выполняются задания по показу, чем по словесной инструкции.

Дети с высоким уровнем развития моторики приближаются к возрастной норме: у них достаточно сформирована мелкая и артикуляционная моторика. Это можно объяснить тем, что с детьми подготовительной группы длительное время проводилась коррекционная работа.

Таким образом, у детей с ОНР страдают все структурные компоненты речи; снижена память, внимание, словесно-логическое мышление; отмечается недостаточная координация движений во всех видах моторики — общей, мимической, мелкой и артикуляционной.

1.2. Развитие связной речи в онтогенезе

Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах Ушинским К. Д., Тихеевой Е. И., Коротковой Э. П., Бородич А. М., Усовой А. П., Соловьевой О.И. и другими. «Связная речь, - подчеркивал Сохин Ф.А., - это не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях... Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя». [35] По тому как дети строят свои высказывания можно судить об уровне их речевого развития.

Умение рассказывать помогает ребенку быть общительным, преодолевать молчаливость и застенчивость, развивает уверенность в своих силах.

У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, связано с развитием деятельности и общения. [3]

На первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения со взрослым закладываются основы будущей связной речи. На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей.

К началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, позднее они начинают служить обозначениями предметов. Постепенно появляются первые предложения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развивается понимание речи, собственная активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются диалогической формой речи. [29]

Для детей трех лет доступна простая форма диалогической речи (ответы на вопросы), но они только начинают овладевать умением связно излагать свои мысли. Их речь все еще ситуативна, преобладает экспрессивное изложение. Дети допускают много ошибок при построении предложений, определении действия, качества предмета. Обучение разговорной речи и ее дальнейшее развитие является основой формирования монологической речи.

В среднем дошкольном возрасте большое влияние на развитие связной речи оказывает активизация словаря, объем которого увеличивается примерно до 2,5 тысяч слов. Ребенок не только понимает, но и начинает употреблять в речи прилагательные для обозначения признака предмета, наречия – для обозначения временных и пространственных отношений. Появляются первые обобщения, выводы, умозаключения.

В диалогической речи дошкольники этого возраста употребляют преимущественно короткие неполные фразы даже тогда, когда вопрос требует развернутого высказывания. Нередко вместо самостоятельной формулировки ответа они неуместно используют формулировку вопроса в утвердительной форме. Не всегда умеют правильно сформулировать вопрос, подать нужную реплику, дополнить и исправить высказывания товарища.

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

Дети постепенно подходят к самостоятельному составлению небольших рассказов по картинке, по игрушке. Однако их рассказы в большинстве своем копируют образец взрослого, они еще не могут отличить существенное от

второстепенного, главное от деталей. Ситуативность речи остается преобладающей, хотя идет развитие и контекстной речи, т.е. речи, которая понятна сама по себе [22].

У детей старшего дошкольного возраста развитие связной речи достигает довольно высокого уровня.

В диалогической речи дети пользуются достаточно точным, кратким или развернутым ответом в соответствии с вопросом. В определенной мере проявляется умение формулировать вопросы, подавать уместные реплики, исправлять и дополнять ответ товарища.

Проявляется умение вычленять наиболее существенное в предмете или явлении. Старшие дошкольники более активно участвуют в беседе или разговоре: спорят, рассуждают, довольно мотивированно отстаивают свое мнение, убеждают товарища. Они уже не ограничиваются названием предмета или явления и неполной передачей их качеств, а в большинстве случаев вычленяют характерные признаки и свойства, дают более развернутый и достаточно полный анализ предмета или явления [31].

Значительно уменьшается число неполных и простых нераспространенных предложений за счет распространенных осложненных и сложных.

Появляется умение довольно последовательно и четко составлять описательный и сюжетный рассказы на предложенную тему. Однако дети, особенно в старшей группе еще нуждаются в предшествующем образце воспитателя. Умение передавать в рассказе свое эмоциональное отношение к описываемым предметам или явлениям еще недостаточно развито [Р.Р. Сохина].

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью является возникновение планирующей функции речи. Она приобретает форму монологической, контекстной. Дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на

наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений [35].

Итак, к моменту поступления в школу связная речь у детей с нормальным речевым развитием развита достаточно хорошо.

Разговорная речь – наиболее простая форма устной речи: она поддерживается собеседниками; ситуативна и эмоциональна, так как разговаривающие воспринимают друг друга, воздействуя с помощью различных выразительных средств: жестов, взглядов, мимики, интонации др. Эта форма речи более проста и по синтаксису: используются незаконченные предложения, восклицания, междометия; она состоит из вопросов и ответов, реплик и кратких сообщений.

Дети дошкольного возраста овладевают разговорной речью под руководством взрослых. Для ребенка второго и третьего года характерна легкая отвлекаемость от содержания разговора; развитие диалогической речи зависит от становления мышления, памяти, внимания, богатства словаря и грамматического строя. Ребенок четвертого и пятого года постепенно переходит от отрывочных высказываний к более последовательным, развернутым. В разговоре дети начинают задавать много вопросов, в том числе и характерные: почему? Зачем? Дети пяти лет способны к целеустремленному разговору в течение довольно длительного времени. Такой разговор включает вопросы, ответы, выслушивание сообщений собеседников и т.д. [31].

Дети пяти-шести лет должны овладеть основными типами монологической речи: рассказом и пересказом (в их элементарной форме). Между ними есть не только общее, типичное для монологической речи, но и существенное различие.

Пересказ художественного произведения доступен и близок детям дошкольного возраста в силу того, что ребенок получает готовый образец,

который действует на его чувства, заставляет сопереживать и тем самым вызывает желание запомнить и пересказать услышанное.

Дети семи лет могут по аналогии с прослушанными сказками придумывать свои несложные сказки, где действующие лица наделяются фантастическими качествами (звери разговаривают, люди превращаются в невидимок и т.д.).

Дети седьмого года жизни постепенно овладевают структурой связного сюжетного рассказа, выделяют в рассказе завязку, кульминацию, развязку, используют прямую речь. Но содержание творческих рассказов в этом возрасте однообразно, не всегда логично.

Развитие самостоятельной практической деятельности детей дошкольного возраста побуждает развитие интеллектуальной практической функции речи: рассуждение, объяснение способов действий, констатация, обдумывание плана предстоящей деятельности и др.

Таким образом, функции речевой деятельности ребенка развиваются от знаковой (обозначающей, номинативной) и коммуникативной функции общения к планированию и регулированию своих действий. К концу дошкольного возраста ребенок овладевает основными формами устной речи, присущими взрослым [17].

1.3. Развитие связной речи при общем недоразвитии речи

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [5].

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-

логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [5].

Нарушение связной речи – один из симптомов общего недоразвития речи.

У детей I уровня речевого развития связной речи нет, имеются отдельные лепетные слова, которые в разных случаях имеют разное значение и сопровождаются мимикой и жестами. Вне ситуации такая речь не понятна окружающим.

Недостаточность речи детей II уровня проявляется во всех ее компонентах. Дети пользуются простыми предложениями из 2-3 слов, могут ответить на вопросы по картине, на которой изображены члены семьи, события окружающей жизни.

III уровень речевого развития предполагает наличие развернутой фразы, однако связная речь сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, одинаково звучащие слова, которым придается то или иное значение в зависимости от ситуации, делает речь детей бедной и стереотипной.

При обследовании связной речи детей с IV уровнем речевого развития выявляются затруднения в передаче логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях сюжета наряду с пропуском его главных событий, повтор отдельных эпизодов по нескольку раз и т. д. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ с элементами творчества, дети используют преимущественно короткие малоинформативные предложения. При этом ребенку сложно переключиться на изложение истории от третьего лица, включать в известный сюжет новые элементы, изменять концовку рассказа и т. д.

Среди первых исследователей, отметивших затруднения детей с моторной алалией в конструировании связных высказываний, нужно назвать Н.Н. Трауготт, которая указывает на значительные расхождения между возможностями детей формулировать фразы и возможностями формулировать мысль в связной форме. Автор пишет о почти полной невозможности детей с моторной алалией продуцировать связную речь: при

попытке рассказать о прочитанном, увиденном или пережитом ребенок обращается к мимике, жестам. Затруднения в связной речи определяются автором как постоянные и общие нарушения, свойственные всем детям с моторной алалией [4, с.19].

Помимо нарушений экспрессивной речи у них явно выраженные недочеты в понимании сложных речевых оборотов: дети не умеют «улавливать» содержание не только сложных, но и относительно простых текстов. Важным представляется замечание автора о том, что даже достаточный словарный запас не дает ребенку возможности самостоятельно овладеть навыком связного изложения [10].

Р. Е. Левина [30] в одной из своих ранних работ особое внимание уделяет анализу понимания речи (в том числе и связной) при различных формах детской алалии, подчеркивая, что в основе данного явления лежат различные причины.

Неточность понимания речи у неговорящих детей с нарушением психической активности объясняется недостаточной активной направленностью восприятия. Вместе с тем для речевого поведения этих детей характерно несоответствие между хорошим пониманием содержания последовательно расположенных в порядке рассказа серии картинок, умением самостоятельно устанавливать их последовательность и невозможностью передачи данного содержания языковыми средствами. Невозможным оказывается и мысленная подготовка рассказа, т.е. речь «про себя». Наряду с трудностями передачи содержания картинок серии автор отмечает и существенные недочеты «в полноте схватывания окружающей речи, в процессах активного вслушивания и сопоставления», что отражается на понимании рассказов, прочитанных текстов.

Р. Е. Левина [30] указывает на относительную сформированность обиходной речи, которая «оказывается более или менее развернутой» у детей, имеющих третий уровень речевого развития — уровень нерезко выраженного недоразвития устной речи. Однако в ней имеются «отдельные

пробелы», которые автор связывает с затруднениями в построении сложных предложений, с бедностью словаря, неумением распространять предложения, неумением строить цепь взаимосвязанных предложений. Автор отмечает, что недостаточно сформированная собственная речь, незнание многих слов и выражений, смешение значений слов, аграмматизмы оказывают отрицательное влияние на понимание художественных и учебных текстов, что, в свою очередь, затрудняет процесс обучения детей в школе.

Прицельно изучая вопросы, связанные с особенностями грамматического строя речи, С. Н. Шаховская [5] обращает внимание и на затруднения, проявляющиеся в развернутой речи. К ним автор относит «скудность высказывания», «стремление избежать развернутой речи», трудности построения фразы при пересказе, неумение одновременно следить за формой речи и ее содержанием, неуверенность и затрудненность выражения мысли в связной форме. Наряду с ограниченностью речи автор отмечает и «многословие», «многогоречие», объясняя его как «компенсаторное явление при недостаточно прочном навыке правильной связной речи».

Е. Г. Корицкая и Т. А. Шимкович, указывая на значительные трудности детей с общим недоразвитием речи в овладении последовательным, развернутым рассказыванием, отмечают, что эти трудности значительно увеличиваются по мере возрастания самостоятельной речи и при отсутствии опоры на заданный сюжет. Еще более ощутимыми они становятся при задании сократить подробное повествование до одной-двух фраз, а также при задании выделить в рассказе главную мысль [4, с. 21].

Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева [15], анализируя процедуру составления рассказа по серии сюжетных картинок, отмечают сложности в определении логической последовательности изложения, обусловленные неумением детей расположить картинки в нужном порядке. Сам рассказ в этом случае сводится к перечислению предметов или действий, изображенных на картинках. При пересказе сказки или небольшого рассказа обнаруживаются неполное понимание прочитанного текста, нарушение

последовательности в передаче событий, пропуск существенных для содержания моментов, многочисленные повторы, трудности подбора слов.

Но самым сложным или почти недоступным для этих детей оказывается самостоятельное описание игрушки или знакомого предмета: оно ограничивается чаще всего названием отдельного признака предмета, на котором застревают ребенок, или перескакиванием с одной мысли на другую. Речь при этом становится более аграмматичной, усугубляются трудности лексического характера [1].

В спонтанной речи, при свободном рассказывании, которое оказывается более доступным, нежели описание предмета, дети используют преимущественно простые предложения. Самостоятельное рассказывание характеризуется многочисленными повторами одного и того же слова (чаще всего подлежащего), нарушением порядка слов в предложении, незаконченностью предложений, ошибками в употреблении слов [12].

В. А. Ковшиков [21] связывает особенности построения текстовых высказываний со степенью нарушения языковой системы. Выделив у этих детей три степени нарушения языковой системы, автор описывает в связи с этим различную картину в построении текста.

Так дети с первой степенью нарушения языковой системы оказываются несостоятельными при создании текста, т.к. испытывают дефицит языковых средств. Частое обращение к невербальным средствам делает их речевые высказывания непонятными вне конкретной ситуации.

При второй степени нарушения языковой системы тексты становятся более понятными, т.к. дети чаще обращаются к вербальным средствам и уже пытаются выразить временные и причинно-следственные отношения словесно.

Тексты детей с третьей степенью нарушения языковой системы приближаются к текстам детей с нормальным развитием.

Исследуя особенности связной речи детей с общим недоразвитием речи, В. П. Глухов [10] указывает на значительные различия в степени владения

этим видом речи дошкольниками старшего возраста. Если у одних детей навык самостоятельного рассказывания не был сформирован, то у других недостатки в построении развернутых сообщений были выражены в меньшей степени. Автор, также отмечает, что старшие дошкольники с ОНР, имеющие III уровень речевого развития, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речи. У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для высказываний характерны: нарушения связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, выраженная ситуативность и фрагментарность, низкий уровень употребляемой фразовой речи. Исходя из этого, формирование связной монологической речи старших дошкольников с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. На полноценное овладение монологической речью должна быть направлена и работа по развитию у них лексических и грамматических средств языка. [9]

Итак, проведенный анализ исследований, посвященных изучению вопроса о состоянии связной речи позволяет говорить о том, что большинство авторов выделяет и недостатки этого вида речи как закономерное, постоянное, стойкое нарушение в структуре дефекта. При этом несформированность связной речи сводится, как правило, к констатации групп недочетов:

- недочетам в понимании самих текстовых сообщений (импрессивный аграмматизм) или в понимании наглядного материала, служащего содержательной основой для порождения таких высказываний;
- недочетам в последовательном связном изложении.

В большинстве специальных работ отмечается, что нарушение речи сопряжено с несформированностью психологических предпосылок ее развития, в частности, с недостаточностью мыслительных операций.

1.4. Обзор методик логопедической работы по развитию связной речи

Т.Б. Филичева называет основной задачей логопедического воздействия на детей с общим недоразвитием речи – научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Это имеет важное значение для обучения в школе, общения со взрослыми и детьми, формирования личностных качеств. Работа по развитию связной речи ведется по следующим направлениям: обогащение словарного запаса; обучение составлению пересказа и придумыванию рассказов; разучивание стихотворений; отгадывание загадок. И предлагает следующие методики коррекционной работы [9].

- Обучение рассказыванию.

Первые небольшие самостоятельные рассказы детей должны быть связаны со знакомой наглядной ситуацией.

Постепенно задания усложняются: дети должны запомнить и совершить большее число действий, а затем точно рассказать о последовательности их выполнения.

- Рассказы – описания.

Обучение детей описанию предметов проводится при прохождении каждой лексической темы "игрушки", "посуда", "одежда", "овощи" и т. д.

Навык описания предметов полезно закреплять в ходе выполнения продуктивных видов деятельности (лепка, рисование, конструирование).

- Разучивание стихотворений.
- Пересказ художественных текстов.

В.К. Воробьевой разработан такой способ, который существенно отличается от широко распространенного в логопедии метода словесного выяснения, о чем говорится в сообщении, с опорой на вопросы логопеда. Это способ показа смысловой структуры рассказа и способа связей предложений в нем, которые наглядно продемонстрируют детям, за счет каких компонентов

осуществляется переход мысли от одного предложения к другому – цепной рассказ.

В.К. Воробьева предлагает построить процесс обучения не на словесных, а предметных отношениях, направляя ребенка таким образом, чтобы он был поставлен в условия решения мыслительной задачи.

В предложенной системе развития связной речи существует четыре взаимосвязанных между собой раздела:

1 раздел: Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения - рассказа.

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

3 раздел. Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи.

4 раздел. Переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения.

В своей работе Формирование речи у дошкольников Ефименкова Л.Н. делает попытку систематизировать приемы работы по развитию речи у детей с ОНР. Вся коррекционная работа делится на три этапа. На каждом этапе проводится работа по развитию словаря, фразовой речи и подготовке к связному высказыванию. Формирование связной речи – основная задача третьего этапа. Детям дается понятие о слове, о связи слов в предложении. Автор предлагает обучать детей с ОНР сначала подробному, затем выборочному, а затем творческому пересказу. Любому виду пересказа предшествует анализ текста. Завершается работа над связной речью обучением составлению рассказа на основе личного опыта [60, с. 89].

При работе по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР Ткаченко Т.А. использует вспомогательные средства, такие как наглядность и моделирование плана высказывания. Упражнения располагаются в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности и свертыванием плана высказывания.

В результате обозначается следующий порядок работы: пересказ рассказа по наглядному действию; рассказ по следам наглядного (демонстрируемого) действия; пересказ рассказа с использованием фланелеграфа; пересказ рассказа по серии сюжетных картин; составление рассказа по серии сюжетных картин; пересказ рассказа по сюжетной картине; рассказ по сюжетной картине.

Особенностью данной системы работы является то, что, последовательно применяя этапы обучения, удается формировать связную речь у тех детей, которые изначально не владели развернутыми смысловыми высказываниями [47, с. 46].

В своей работе Гомзак О.С. рекомендует учитывать основные дидактические принципы, в которых используются следующие виды работ по активизации связной речи детей с ОНР: составление описательного рассказа с опорой на схему; пересказ русских народных сказок с элементами драматизации, рассказов с помощью опорных сигналов и без опоры; составление рассказа по опорным словам, по серии сюжетных картин и по серии сюжетных картин с одним закрытым фрагментом, по сюжетной картине с образцом - рассказом логопеда и без него; придумывание предшествующих и последующих событий рассказа, пересказ рассказа с изменением главных действующих лиц и добавлением последующих событий, составление рассказа из коллективного и личного опыта; составление рассказа на заданную тему.

В процессе целенаправленного обучения дети с ОНР постепенно овладевают необходимыми речевыми умениями и навыками для составления пересказов и самостоятельных монологических высказываний, что является основой для развития связной речи и овладения знаниями в период начального обучения в школе [14].

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

- Связная речь является сложной формой речевой деятельности. Для полноценного овладения связной речью необходим достаточный уровень речевого и интеллектуального развития.

- Развитие связной речи в дошкольном возрасте является важным условием успешности обучения ребенка в школе. Только обладая хорошо развитой связной речью, ребенок, может давать развернутые ответы на сложные вопросы школьной программы, последовательно и полно, аргументировано и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов из учебников, произведений художественной литературы и устного народного творчества, писать изложения и сочинения.

Формирование связной речи у детей многократно усложняется, если имеет место общее недоразвитие речи.

- Даже при IV уровне общего недоразвития речи у детей отмечаются трудности смыслового программирования и языкового оформления связного высказывания, недостатки формирования логико-семантических и формально-грамматических операций продуцирования связного высказывания.

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

Глава II Констатирующий эксперимент и его анализ

II.1 Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента является выявление особенностей и уровня сформированности умения составлять повествовательный рассказ по серии сюжетных картинок у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Констатирующий эксперимент был организован с 24 по 28 ноября на базе МБДОУ №204 г. Красноярск. В МБДОУ № 204 функционирует 4 возрастные группы от 3-х до 7 лет. Количество детей -120. Образовательная деятельность в ДОУ осуществляется по: «Программе дошкольного образования общеразвивающей направленности с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» [58]

Задачи:

- обеспечение комплексного подхода к организации работы по укреплению здоровья детей;
- развитие творческой активности у детей;
- формирование представления у детей о здоровом образе жизни.

Цель каждого педагога – создание эмоциональной, благополучной атмосферы для сохранения и укрепления здоровья детей, самовыражения личности ребенка и реализации детского творческого потенциала.

Принципы:

- Взрослые принимают детей, такими, какими они есть.
- Здоровье ребенка превыше всего.
- Музыка – средство воспитания ребенка.

Направления работы педагогов:

- физическое;
- здоровье сберегающее;
- нравственно-патриотическое;

- экологическое;
- воспитание фольклора у дошкольников.

Для проведения эксперимента была сформирована экспериментальная из 10 детей старшего дошкольного возраста. При комплектовании группы учитывалось:

- Возраст (5-7 лет);
- Однотипный характер дефекта (ОНР – III уровня).

На основе наблюдения за детьми, изучения психолого-педагогической документации, беседы с родителями и педагогами были получены следующие данные об испытуемых экспериментальной группы: 30% - девочки, 70% - мальчики. 40% детей имеют в анамнезе ППЦНС, из них у 10% гидроцефально-гипертензионным синдром. У 50% выявлена псевдобульбарная дизартрия, у 30% выявлена бульбарная дизартрия, у 10% выявлена подкорковая дизартрия, у 10% форма дизартрии не указана. 20% рождены при помощи кесарева сечения.

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы и приемы обследования умений составлять рассказы по серии сюжетных картинок (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.В. Нищева), стимульный материал, предложенный Воробьевой В.К. [40], Радловым Н.Э. [43] Балльная оценка, предложенная Фотековой Т.А. [45]

Констатирующий эксперимент включал в себя 4 серии заданий:

1. Составление рассказа по серии из 2 сюжетных картинок с явным смыслом;
2. Составление рассказа по серии из 4 сюжетных картинок с явным смыслом;
3. Составление рассказа по серии из 2 сюжетных картинок со скрытым смыслом;
4. Составление рассказа по серии из 4 сюжетных картинок со скрытым смыслом.

Процедура выполнения: перед ребенком раскладывались картинки, и давалось некоторое время внимательно их рассмотреть. Перед составлением

рассказа с ребенком разбиралось предметное содержание каждой картинки с объяснением значения некоторых деталей изображения.

Инструкция: «Посмотри на эти картинки, постарайся разложить их по порядку и придумать историю».

Стимульный материал:

- Серия из 2 сюжетных картинок с явным смыслом «Пирамидка» (Прил.1);
- Серия из 4 сюжетных картинок с явным смыслом «На море» (Прил.2);
- Серия из 2 сюжетных картинок со скрытым смыслом «Где же дети?» (Прил.3);
- Серия из 4 сюжетных картинок со скрытым смыслом «Как ежик натаскал сразу на пол зимы яблок» (Прил.4).

Оценка (каждый рассказ оценивается отдельно)

1) критерий смысловой целостности: 5 баллов – рассказ соответствует ситуации имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности; 2,5 балла – допущено незначительное сокращение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, или отсутствие связующих звеньев; 1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, или рассказ не завершен; 0 баллов – отсутствие списания ситуации.

2) критерий лексико-грамматического оформления: 5 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств; 2,5 балла – рассказ не содержит аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность грамматического оформления высказываний, единичные случаи поиска слов, отдельные, или неточное словоупотребление; 1 балл – встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены, неадекватное использование лексических средств; 0 баллов – рассказ не оформлен.

3) критерий самостоятельности выполнения: 5 баллов – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ; 2,5 балла – картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно; 1 балл –

раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам; 0 баллов – невыполнение задания даже при наличии помощи.

Максимальное количество баллов – 15.

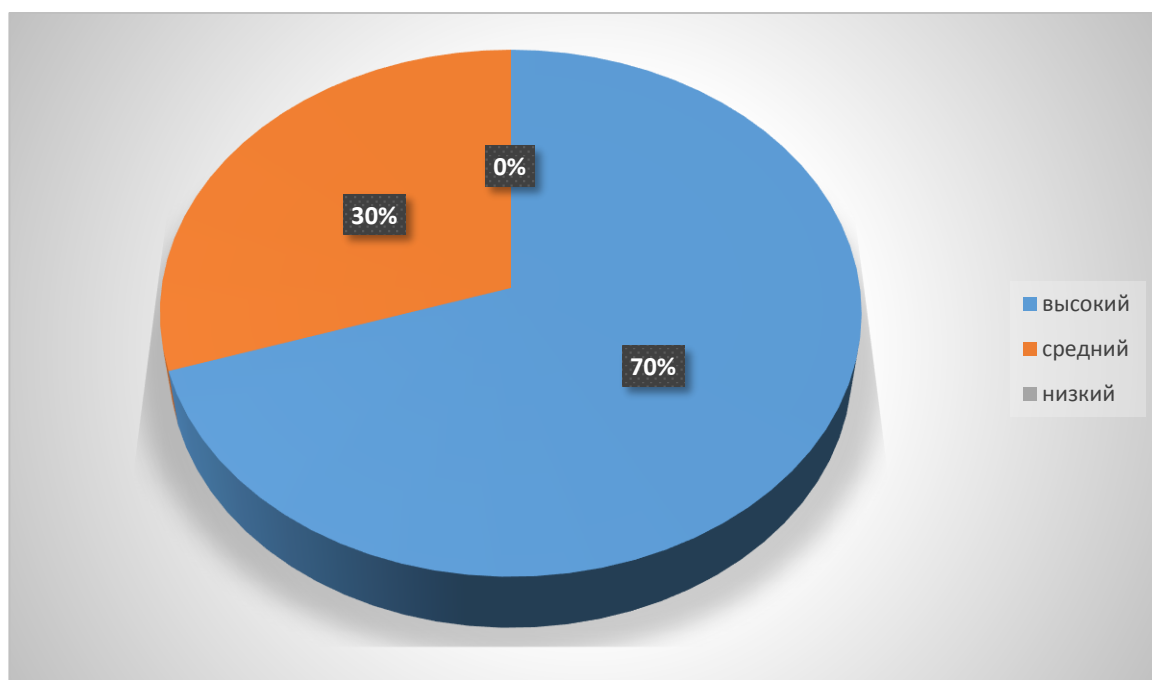
II.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проведен количественный и качественный анализ результатов по каждой серии констатирующего эксперимента.

В зависимости от количества набранных баллов нами условно выделены 3 уровня успешности: высокий – 15-12 баллов, средний – 11-7 баллов, низкий – менее 7 баллов.

Результаты по первой серии «составление рассказа по серии из 2 сюжетных картин с явным смыслом» отражены в диаграмме 1.

Рис. 1 Распространение испытуемых на группы по уровню сформированности умений составлять рассказ по серии из 2 сюжетных картин с явным смыслом (%)



Как видно из диаграммы 1 70% испытуемых находятся на высоком уровне, 30% на среднем, низкий уровень не выявлен ни у кого.

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что при составлении рассказа по серии из 2 сюжетных картинок с явным

смыслом все испытуемые полностью раскрыли тему. Объем их рассказов составляет 3-5 предложений. Со стороны детей прослеживался интерес к тематике, они стремились к полноте передачи информации.

Структура повествования соблюдалась всеми детьми. Все испытуемые постарались последовательно передать события. Рассказы 50% испытуемых предельно кратки и сводятся к одному, двум предложениям.

В рассказах двух детей присутствует наречие потом. Это средство помогает ребенку передать последовательность событий. Например,

«Миша научился обирать пирамидку. Потом пришла мама и Миша показал маме пирамидку» (из рассказа Насти Б.)

В рассказах детей практически отсутствуют языковые средства выразительности. Дошкольники не употребляли эпитеты, сравнения.

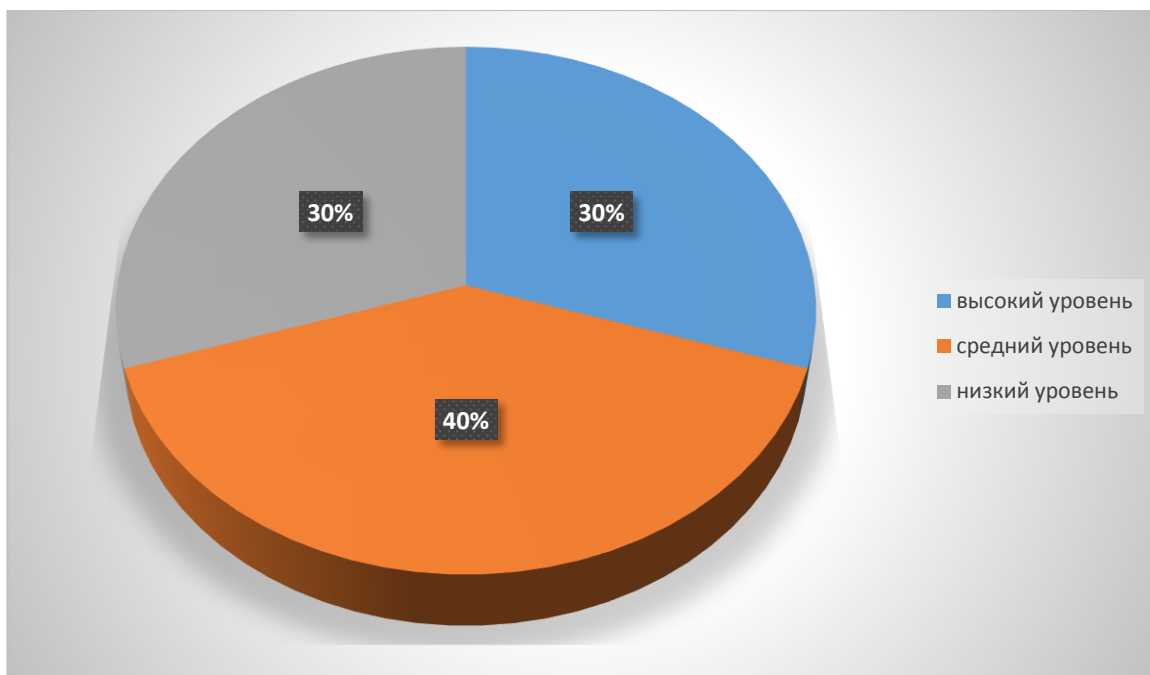
Дети редко использовали в речи прилагательные и наречия. В их рассказах преобладают существительные, глаголы и местоимения.

Дошкольники пользовались в основном простыми предложениями, почти не употребляя сложных конструкций.

В 30% случаев рассказы были составлены без аграмматизмов, но проявлялась стереотипность оформления высказывания. Часто дети ограничивались перечислением действий, изображенных на картинках. Дети самостоятельно раскладывали картинки, логично выстраивали сюжет рассказа.

Результаты второй серии заданий отражены в диаграмме 2.

Рис.2 Распространение испытуемых на группы по уровню сформированности умений составлять рассказ по серии из 4 сюжетных картин с явным смыслом (%)



Как видно из диаграммы 2 30% испытуемых находятся на высоком уровне, 40% на среднем и 30% на низком уровне.

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что при составлении рассказа по серии из 4 сюжетных картинок с явным смыслом все дошкольники раскрыли тему. Объем их рассказов составляет 4-5 предложений. Со стороны детей прослеживался интерес к тематике, они стремились к полноте передачи информации.

Структура повествования соблюдалась всеми детьми. Рассказы 4 детей предельно кратки и сводятся к нескольким предложениям.

В рассказе некоторых дошкольников (20%) наблюдается ограниченное употребление средств связи. Например, только местоименная:

«Когда они прилетели, они взяли машину и поехали на пляж. Там они купались и загорали» (из рассказа Максима Л.)

В рассказах детей 40% можно увидеть синонимическую связь между предложениями. Например,

«Люди садятся в самолет... Потом в самолете они читали...» (из рассказа Олега К.)

«Семья летом захотела поехать... Они сели в самолет...» (из рассказа Вани Б.)

В рассказах двух детей присутствует наречие потом. Это средство помогает ребенку передать последовательность событий. Например,

«Потом они сели в самолет... Потом они поехали на пляж...». (из рассказа Матвея Г.)

Один ребенок прибегал к употреблению наречия потом многократно. Это свидетельствует о нарушении связности, плавности изложения, так как при этом он делал частые паузы. Например,

«Потом они читали. Потом они ехали на машине. Потом они купались». (из рассказа Леша Б.)

Причиной этого может выступать ограниченность словарного запаса, отсутствие умения раскрывать тему, неумение использовать разнообразные средства связи между предложениями.

У исследуемых нами детей преобладает большое количество повторов и пауз (у некоторых наблюдается до 6 пауз). Это говорит о слабых умениях построения сюжетной линии, о синонимической бедности словаря.

Наличие повторов у данных детей свидетельствует об отсутствии должного внимания к слову, об ограниченности словарного запаса, стилистических возможностей детей.

В рассказах детей практически отсутствуют языковые средства выразительности. Дошкольники не употребляли эпитеты, сравнения.

Дети редко использовали в речи прилагательные и наречия. В их рассказах преобладают существительные, глаголы и местоимения.

Дошкольники пользовались в основном простыми предложениями, почти не употребляя сложных конструкций.

Можно отметить замены слов по видовому признаку. Например, «Люде поехали на самолете». (из рассказа Леша Б.)

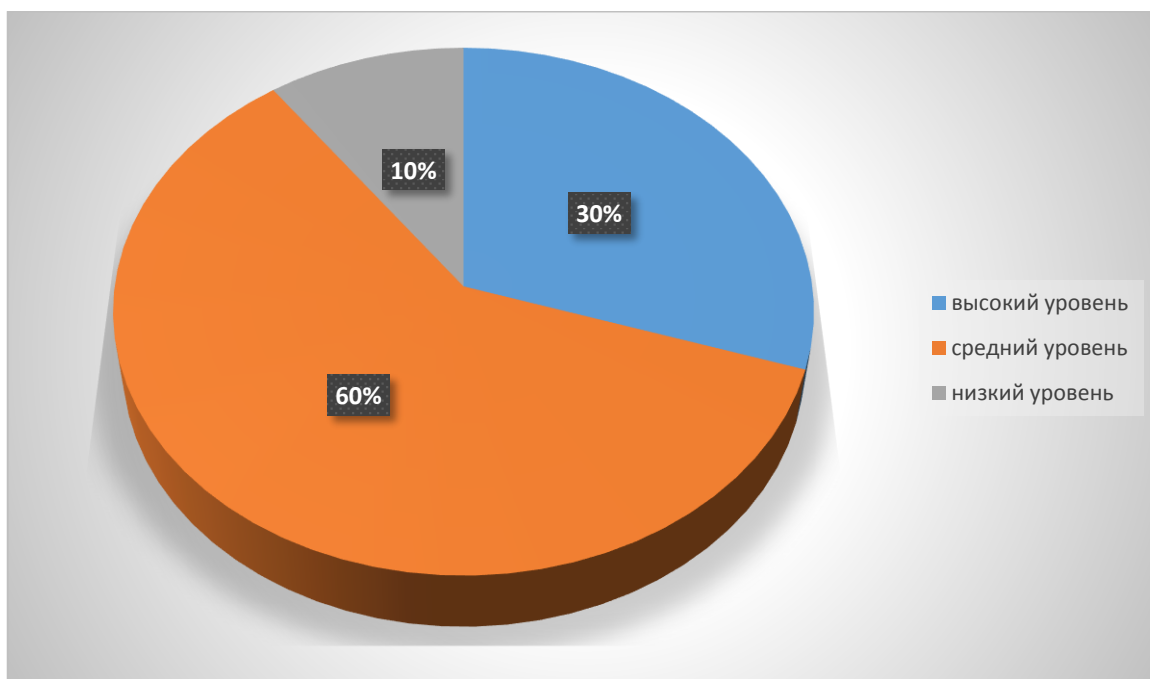
При раскрытии темы и соблюдении структуры наблюдался небольшой объем повествования, ограниченное употребление средств связи, паузы, повторы. Практически отсутствовали языковые средства выразительности.

Дети перечисляли предметы на картинках, используя отдельные, короткие предложения.

Дети логично выстраивали сюжет рассказа. 80% детей потребовалась организующая помощь.

Результаты 3 серии отражена в диаграмме 3.

Рис. 3 Распространение испытуемых на группы по уровню сформированности умений составлять рассказ по серии из 2 сюжетных картин со скрытым смыслом (%)



Как видно из диаграммы 3 на высоком уровне находятся 30% испытуемых, на среднем уровне 60%, на низком 10%.

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что при составлении рассказа по серии из 2 сюжетных картинок со скрытым смыслом все дошкольники полностью раскрыли тему. Объем их рассказов составляет 2-3 предложения. Со стороны детей прослеживался интерес к тематике, они стремились к полноте передачи информации.

Рассказы 4 детей предельно кратки и сводятся к нескольким предложениям.

В рассказах четырех детей присутствует наречие потом. Это средство помогает ребенку передать последовательность событий. Например,

«Курица гуляла с цыплятами. Потом они почернели». (из рассказа Сережи Г.)

У исследуемых нами детей преобладает большое количество повторов и пауз. Это говорит о слабых умениях построения сюжетной линии, о синонимической бедности словаря. Повторяются в основном такие части речи, как местоимения и глаголы. Также можно увидеть повторение предложений и словосочетаний. Например,

«Курица ходила со своими... своими... своими детьми» (из рассказа Максима Л.)

«Потом... Потом... Потом они почернели...» (из рассказа Паши Р.)

Наличие повторов у данных детей свидетельствует об отсутствии должного внимания к слову, об ограниченности словарного запаса, стилистических возможностей детей.

В рассказах детей практически отсутствуют языковые средства выразительности. Дошкольники не употребляли эпитеты, сравнения.

Дети редко использовали в речи прилагательные и наречия. В их рассказах преобладают существительные, глаголы и местоимения.

Дошкольники пользовались в основном простыми предложениями, почти не употребляя сложных конструкций.

Можно отметить присутствие замен по видовому признаку. Например, «Петух ходил...» (из рассказа Леши Б.)

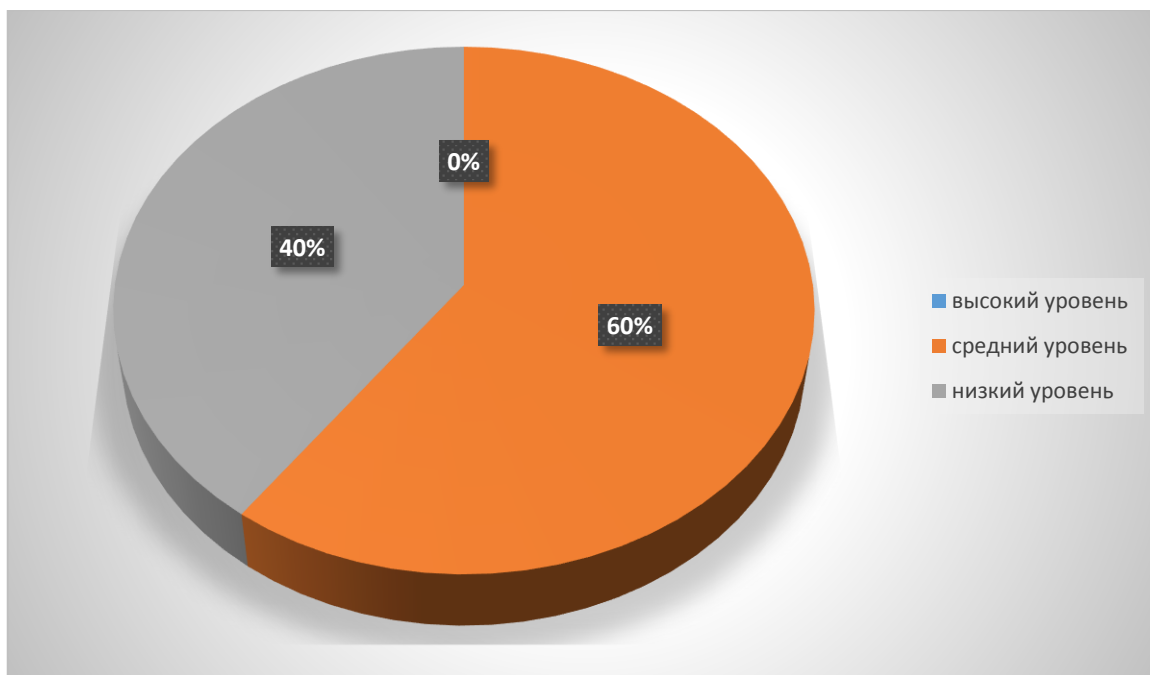
У детей отмечается присутствие аграмматизмов в рассказах детей. Например, «Он пошел, туда залез и ходят теперь черные» (из рассказа Сережи Г.)

Проанализировав детские высказывания, можно сделать следующие выводы. 62 % детей (5 человек) составили рассказ, но он был недостаточно развернутым и красочным. При раскрытии темы и соблюдении структуры наблюдался небольшой объем повествования, ограниченное употребление средств связи, паузы, повторы. Практически отсутствовали языковые средства выразительности.

Дошкольники не использовали языковые средства выразительности. Практически отсутствовали и средства связи между предложениями. 10% детей потребовалась организующая помощь.

Результаты 4 серии отражены в диаграмме 4.

Рис. 4 Распространение испытуемых на группы по уровню сформированности умений составлять рассказ по серии из 4 сюжетных картин со скрытым смыслом (%)



Как видно из диаграммы 4 60% детей находятся на среднем уровне, 40% на низком.

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что при составлении рассказа по серии из 4 сюжетных картинок со скрытым смыслом не все дошкольники полностью раскрыли тему. Объем их рассказов составляет 3-4 предложения.

У исследуемых нами детей преобладает большое количество повторов и пауз. Это говорит о слабых умениях построения сюжетной линии, о синонимической бедности словаря. Повторяются в основном такие части речи, как местоимения и глаголы. Также можно увидеть повторение предложений и словосочетаний. Например,

«И пошел по делам... по делам... А я блоки на нем были» (из рассказа Сережи К.)

«Еж натащил яблоки... яблоки... полез на ветку» (из рассказа Алисы Ш.)

Наличие повторов у данных детей свидетельствует об отсутствии должного внимания к слову, об ограниченности словарного запаса, стилистических возможностей детей.

В рассказах детей практически отсутствуют языковые средства выразительности. Дошкольники не употребляли эпитеты, сравнения.

Дети редко использовали в речи прилагательные и наречия. В их рассказах преобладают существительные, глаголы и местоимения.

Дошкольники пользовались в основном простыми предложениями, почти не употребляя сложных конструкций.

Можно отметить присутствие аграмматизмов в рассказах детей. Например, «Он, игластый...» (из рассказа Сережи К.)

Отмечается наличие замены по видовому признаку. Например, «Упал вверх ногами» (из рассказа Леши Б.)

Так же отмечаются замеры по родовому признаку. Например, «Он принес гору овощей» (из рассказа Леши Б.)

Проанализировав детские высказывания, можно сделать следующие выводы. Дети составили рассказы, но они были недостаточно развернутыми и красочными. При раскрытии темы и соблюдении структуры наблюдался небольшой объем повествования, ограниченное употребление средств связи, паузы, повторы. Практически отсутствовали языковые средства выразительности. Часто дети ограничивались перечислением действий, изображенных на картинках. Всем 100% детей потребовалась организующая помощь.

Сопоставив результаты по всем сериям констатирующего эксперимента можно сделать вывод, что качество составления рассказа ухудшается с увеличением количества картинок и усложнением смысла.

Испытуемые продемонстрировали трудности в использовании средств связи, соблюдении структуры рассказа. Наблюдалось большое количество пауз и повторов. Можно отметить присутствие аграмматизмов в рассказах детей.

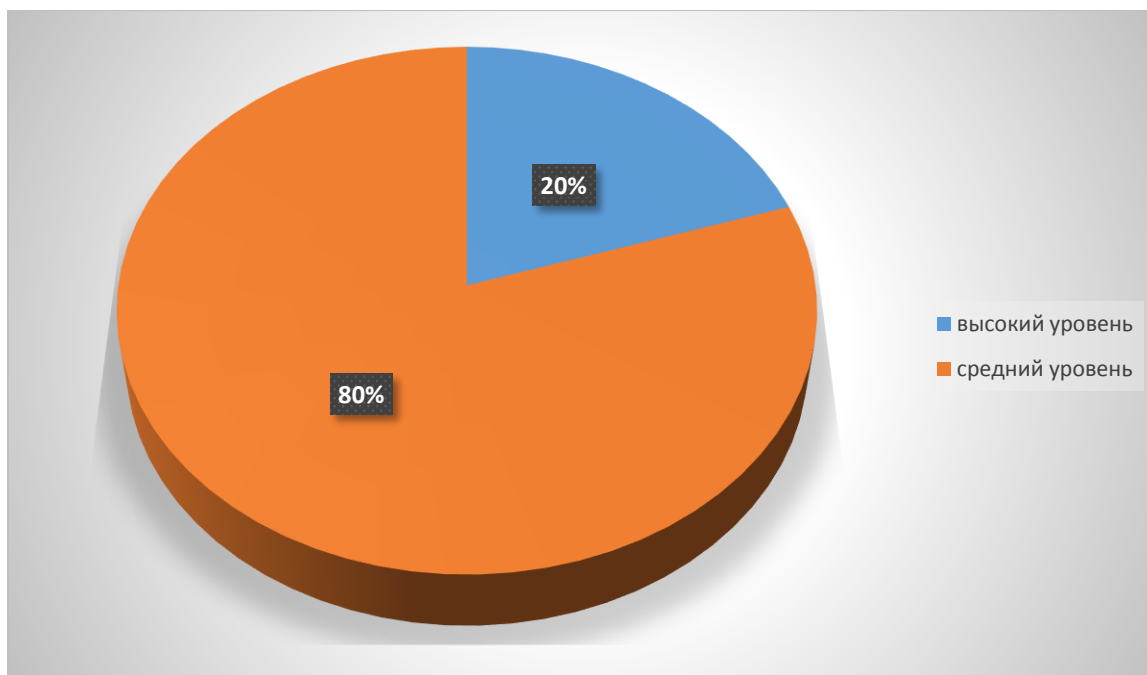
У 70% наиболее нарушенным оказался лексико-грамматический критерий, при относительной сохранности других компонентов. Дети самостоятельно раскладывали картинки, все дошкольники раскрыли тему, соблюдали структуру повествования. Однако в их рассказах наблюдалось ограниченное употребление средств связи, большое количество повторов и пауз. Дошкольники не употребляли эпитеты, сравнения. При раскладывании картинок и составлении рассказа детям потребовалась организующая помощь только в четвертой серии заданий;

У 30% детей в разной степени были нарушены все критерии. При раскрытии темы и соблюдении структуры наблюдался небольшой объем повествования, ограниченное употребление средств связи, паузы, повторы. Практически отсутствовали языковые средства выразительности и средства связи между предложениями. Можно отметить присутствие аграмматизмов в рассказах детей. Так же отмечаются замены по родовому признаку. Детям во всех сериях заданий потребовалась организующая помощь.

Суммировав результаты по всем сериям констатирующего эксперимента нами условно выделены 3 уровня успешности:

1. Высокий: 48-60 баллов
2. Средний: 24-47 баллов
3. Низкий: 23 и менее.

Рис. 5 Распределение испытуемых на группы по сформированности умений составлять рассказ по серии сюжетных картинок (%)



Как видно из диаграммы 20% испытуемых находятся на высоком уровне, 80% на среднем.

Проведя качественный анализ полученных данных, мы выявили, что испытуемые, находящиеся на высоком уровне в первой и второй серии заданий, не испытывали затруднений. При составлении рассказа по третьей серии картинок наблюдались стереотипность грамматического оформления высказываний, единичные случаи поиска слов. При составлении рассказа по четвертой серии наблюдалось небольшое сокращение сюжета, стереотипность грамматического оформления высказываний, единичные случаи поиска слов, при раскладывании картинок детям потребовалась организующая помощь. Так как дети занимаются на логопункте 2 год уровень их речевого развития находится на границе III и IV уровня ОНР.

Для детей, находящихся на среднем уровне характерно: незначительное сокращение или искажение ситуации во всех сериях заданий, в четвертой серии заданий у 20% наблюдалось неправильное воспроизведение причинно-следственных связей. В большинстве случаев рассказы составлены без аграмматизмов, но у всех детей можно отметить стереотипность оформления высказываний во всех сериях заданий. Дети

ограничивались простым перечислением действий. Всем детям потребовалась организующая помощь во второй и четвертой серии заданий.

II.3 Методические рекомендации

Работа по формированию связной грамматически правильной речи должна основываться на общих принципах логопедического воздействия, разработанных в отечественной специальной педагогике. Ведущими из них являются:

- **Этиопатогенетический** – в результате исследования нами выделено 2 группы детей, у первой нарушен лексико-грамматический критерий, у второй – все компоненты речевого высказывания. Серии заданий предлагаются дифференцировано, в зависимости от уровня развития речи;
- **Системности** – работа ведется над всеми компонентами речевой системы;
- **Поэтапности** - задания последовательно усложняются (увеличивается количество картинок и усложняется смысл). Работа строится в 4 этапа:
 1. обучение составлению рассказов по серии из 2 сюжетных картинок с явным смыслом;
 2. обучение составлению рассказов по серии из 4 сюжетных картинок с явным смыслом;
 3. обучение составлению рассказов по серии из 2 сюжетных картинок со скрытым смыслом;
 4. обучение составлению рассказов по серии из 4 сюжетных картинок со скрытым смыслом.

По каждому из этапов нами разработаны серии сюжетных картинок и подобраны комплексы упражнений на развитие всех компонентов связного высказывания;

- **Онтогенетический** - работа по обучению составлению рассказа по серии сюжетных картинок строится от простого к сложному-на первом этапе работы предъявляются серии из небольшого количества картинок и простые

по содержанию, на последующих этапах увеличивается количество картинок и усложняется смысл;

- **Учет ведущего вида деятельности** – так как дети дошкольного возраста, ведущим видом деятельности является игра, в связи с этим, все занятия проводятся в игровой форме.

Работа по формированию связной речи строится также в соответствии с общедидактическими принципами:

- **Систематичности и последовательности;**
- **Доступности;**
- **Наглядности;**
- **Сознательности и активности.**

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами выделены этапы работы по обучению дошкольников составлению рассказа по серии сюжетных картинок:

- I. обучение составлению рассказов по серии из 2 сюжетных картинок с явным смыслом;
- II. обучение составлению рассказов по серии из 4 сюжетных картинок с явным смыслом;
- III. обучение составлению рассказов по серии из 2 сюжетных картинок со скрытым смыслом;
- IV. обучение составлению рассказов по серии из 4 сюжетных картинок со скрытым смыслом.

Согласно программе обучения детей с нарушениями речи, учебный материал изучается по лексическим темам. Нами разработаны серии сюжетных картинок по нескольким лексическим темам согласно календарно-тематического планирования. При этом подобраны упражнения на развитие всех компонентов рассказа. Упражнения должны предлагаться детям дифференцированно, в зависимости от уровня развития речи.

Для первой группы детей (у которых наиболее нарушен лексико-грамматический критерий) рекомендованы следующие упражнения:

1. Игра «Назови ласково». Логопед предлагает детям пригласить в гости куклу. Кукла маленькая, и ее можно назвать «куколка». Все предметы для куколки тоже маленькие и поэтому их надо называть ласково. В процессе игры дети воспроизводят уменьшительно-ласкательные формы существительных (столик, шкафчик, стульчик, вазочка, салфеточка, тарелочка, ложечка, вилочка, огурчик, помидорчик, яблочко и др.).

2. Игра «Что для чего?». Логопед предлагает детям назвать предметы, которые лежат на столе (хлеб, сахар, конфеты, мыло). Затем задает вопросы, где хранятся эти предметы (хлеб — в хлебнице, сахар — в сахарнице, мыло — в мыльнице). После называния предмета дети кладут его в ту емкость, в которой он хранится. Далее логопед предлагает детям еще раз прослушать эти слова и определить общую часть. При этом логопед подчеркивает голосом (интонирует) суффикс -ниц.

3. «Назвать животных парами». - А как называют детеныша белки? (Бельчонок.) На доске картинка с изображением животных и их детенышей (белка — бельчонок, заяц — зайчонок, волк — волчонок, медведь — медвежонок). Логопед показывает картинку, дети называют пару слов: взрослого животного и детеныша. — А у каких животных названия детенышей отличаются от названий взрослых животных? (Корова — теленок, лошадь — жеребенок, овца — ягненок, собака — щенок, свинья — поросенок.)

4. Игра с мячом «Правильно назови детенышей животных». На доске картинка «Лиса и лисята». Сначала дети вспоминают название одного детеныша. Посмотрите, дети, на картинку. У лисы один лисенок или много? (Много.) Лисенок — это один. А как сказать одним словом, если их много? (Лисята.) - А теперь поиграем с мячом. Логопед называет одного детеныша и бросает мяч, а дети называют множественное число и бросают мяч обратно логопеду.

5. Назвать профессии (по картинкам). Логопед предлагает детям ответить на вопросы: Кто носит багаж? (Носильщик.) Кто сваривает трубы?

(Сварщик.) Кто вставляет стекло? (Стекольщик.) Кто работает на кране? (Крановщик.) Кто укладывает камни? (Каменщик.) Кто точит ножи? (Точильщик.) Кто чинит часы? (Часовщик.) Кто работает на экскаваторе? (Экскаваторщик.) Далее логопед задает вопрос: — Какая общая часть в словах носильщик, сварщик, стекольщик, крановщик, каменщик, точильщик, часовщик, экскаваторщик? При произнесении этих слов логопед подчеркивает интонационно, голосом суффикс -щик-.

Словообразование глаголов.

1. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида. Логопед предлагает детям показать на картинках, где действие уже совершено, а где оно совершается: вешает — повесила, стирает — постирала, ловит — поймала, красит — покрасил, строит — построил.

2. Дифференциация глаголов с приставками (по картинкам). Логопед называет слова, обозначающие действия, дети должны показать соответствующую картинку. Речевой материал: входит – выходит, подлетает – отлетает, подходит – отходит, влетает – вылетает, наливает – выливает, залезает – слезает. Аналогичным образом проводится игра в лото. У детей карточки с картинками, изображающими действия. Логопед называет слова, обозначающие действия, дети закрывают соответствующую картинку фишкой.

3. Добавить слово, обозначающее действие, по картинкам: В клетку ... (влетает), из клетки...(вылетает), Через дорогу...(переходит), От дерева...(отходит), Из стакана...(выливает), С дерева... (слезает).

Задания по закреплению словообразования прилагательных.

1. Игра «Чьи хвосты?» Логопед рассказывает сказку «Хвосты». — Однажды проснулись животные в лесу и не нашли у себя хвостов. Они решили, что ночью ветер оторвал хвосты и разнес их по лесу. Вот и пошли звери по лесу искать свои хвосты. (Давайте мы поможем им.) Но хвосты спрятались в лесу, и, чтобы найти их, надо уметь их правильно называть и отвечать на вопрос: «Чей это хвост?» Например, хвост зайца надо назвать

«заячий хвост». Вот на дереве, на сосне, висит серенький, пушистенький хвост белки. Чей это хвост? (Беличий.) Белка нашла свой хвост. А под дубом лежит коричневый хвост медведя. Чей это хвост? (Медвежий.) Дадим медведю его хвост. В чаще леса нашелся хвост волка. Чей это хвост? (Волчий.) А вот во мху виднеется рыжий, пушистый хвост лисы. Чей это хвост? Лисий. А на пенечке — тоненький, маленький хвостик мышки. Чей это хвостик? (Мышиный.) Все животные нашли свои хвосты и были очень рады. — А теперь вспомните, как называются хвосты у домашних животных. Хвост собаки — собачий. Хвост кошки — кошачий. Хвост коровы — коровий. Хвост лошади — лошадиный. Хвост быка — бычий. Хвост козы — козий. Хвост барана — бараний. Хвост овцы — овечий

2. Игра «Ералаш». Используются картинки с изображением животных, разрезанные на три части. Детям раздаются части разрезанных картинок. На доску выставляется одна из частей какой-либо картинки, например, изображение туловища животного. Дети находят у себя изображения других частей (головы, хвоста). Они должны правильно назвать, чья это голова, хвост или ноги: «У меня на картинке заячья голова», «У меня на картинке лисий хвост». Затем из частей дети составляют целое изображение животного. 3. «Правильно назови листья». Лист дуба — дубовый лист лист осины — ... лист березы — ... лист клена — ... лист липы — ... лист яблони— ...

4. Игра в лото «Что из чего сделано?» У детей карточки лото с изображением различных предметов. Логопед называет предмет и тот материал, из которого он сделан. Например, стакан из стекла. Дети ищут изображение этого предмета на карточках. Тот, кто его находит у себя на карточке, должен назвать словосочетание прилагательного и существительного, т. е. ответить на вопрос: «Какой?», «Какая?» или «Какое?» (стеклянный стакан) и закрыть картинку фишкой. Выигрывает тот, кто не ошибался и раньше других закрыл все картинки. Стакан из стекла —

стеклянный, сковорода из чугуна — чугунная, ложка из дерева — деревянная и т.д.

Задания по закреплению словоизменения существительных, глаголов, прилагательных.

Игра «Что в магазине?» (на дифференциацию существительных единственного и множественного числа). У взрослого один предмет, у ребенка («на прилавке магазина») – несколько предметов. Логопед: У меня яблоко, а в магазине? Ребенок: А в магазине – яблоки. Логопед: У меня огурец, а в магазине? Ребенок: А в магазине – огурцы. И т.д.

Вариант игры: Логопед: У меня яблоко, а в магазине много... (?) Ребенок: А в магазине много яблок. Игра «Убираем урожай» (закрепление формы винительного падежа существительных). Логопед объясняет детям, что овощи убирают по-разному. Морковь, свеклу. Репу, редис выдергивают. Огурцы, помидоры, горох срывают. Картофель выкапывают. Затем логопед показывает картинки овощей и просит детей ответить на вопрос: «Как убирают данный овощ?» Дети составляют предложения типа: Морковь выдергивают. Картофель копают. Капусту срезают. Горох срывают. Свеклу выдергивают. И т.д.

3. Игра «Огород» (закрепление формы, винительного падежа). Логопед предлагает детям «посадить» овощи, затем спрашивает каждого ребенка, что он делает: «Лена, что ты сажаешь?» (Я сажаю огурцы.) «Ира, что ты посадила?» (Я посадила редис.) «Вова, что ты посадишь?» (Я посажу капусту.) и т. д.

4. Игра «Кто подберет больше слов?» (закрепление формы винительного падежа). Логопед предлагает детям назвать как можно больше слов, отвечая на вопросы. При этом можно использовать предметы или картинки. Что можно сшить? (Платье, пальто, сарафан, рубашку, шубу, сапоги, панаму, юбку, блузку и т. д.) Что можно связать? (Шапочку, варежки, шарф, кофту, жилетку, платье, скатерть, салфетку и т. д.) Что можно штопать? (Носки, чулки, варежки, шарф и т. д.) Что можно завязывать? (Шапку, шарф,

ботинки, платок, косынку и т.д.) Что можно надеть? (Пальто, платье, кофту, шубу, плащ, юбку, колготки и т. д.) Что можно обуть? (Тапки, туфли, ботинки, сапоги и т. д.) Что можно надеть на голову? (Шапку, фуражку, панаму, кепку и т. д.) Побеждает тот, кто подобрал больше слов.

5. Игра «Что без чего?» (закрепление формы родительного падежа существительных по теме «Мебель, посуда, транспорт, одежда»). На доске картинки с изображением предметов, которые надо починить. Логопед задает вопрос: «Что без чего?» Машина без колеса. Шуба без воротника. Чайник без носика. Расческа без зубчиков. Грузовик без фары и т. д.

6. Игра «Кому что дадим?» (закрепление формы дательного падежа существительных по теме «Домашние и дикие животные»). На доске расставлены картинки с изображением корма для животных (сено, яблоко, орехи, грибы, малина, мед, косточка, овощи, молоко и др.). На столе — игрушечные животные (корова, лошадь, еж, белка, медведь, кошка, собака, свинья). В процессе игры дети берут по одной картинке с изображением корма для животных, кладут ее около соответствующей игрушки и отвечают на вопрос: «Кому это дадим?» Сено дадим корове, лошади. Грибы дадим белке. Орехи тоже дадим белке, и т.д.

Для второй группы (у которой в разной степени нарушены все компоненты речевого высказывания) одним из начальных этапов работы является обучение связности высказывания. При помощи специальных упражнений дошкольники овладевают умениями объединять в логической последовательности несколько предложений. При этом они должны соблюдать правила интонации, порядок слов, использовать союзные слова и союзы, наречия, местоимения. На первых порах можно использовать следующие тренировочные упражнения:

- с деформированным текстом из 3-4 фраз, направленные на то, чтобы научить детей располагать предложения в логической последовательности;

- на дополнение данного предложения другим, логически с ним связанным;
- на логическое продолжение мысли (Коля выбежал из дома. Он ...);
 - на составление связного высказывания по двум-трем опорным вопросам: «Кто идет? Куда идет? Кого встретил?»;
 - на нахождение в контексте предложений, не подходящих по смыслу.

Далее следует перейти к отработке умения отражать причинно-следственные отношения между фактами действительности в различных формах высказывания. Так, обучая детей повествованию (т. е. умению рассказать о прочитанном, увиденном, каких-либо событиях и т. д.) следует направлять их внимание на смену действий и причинно-временную их последовательность. А также средством выражения этих отношений являются глаголы, то детей с недоразвитием речи надо специально учить выбирать глаголы в определенной (логической) последовательности и опираться на них при построении рассказа.

Очень важно научить ребенка пользоваться средствами межфразовой связи: личными, указательными местоимениями, наречиями, обозначающими место и время действия, - тут, там, тогда, текстовыми синонимами.

Поскольку дошкольники с речевым недоразвитием затрудняются в описании предметов и прочих объектов действительности, то логопеду необходимо проводить дополнительную работу по формированию у них умения вычленять главное и второстепенное в объекте, сравнивать его с другими объектами, выделять в них общее и различия. Так как описание объектов действительности предусматривает активное использование имен прилагательных, то необходимый запас их должен быть накоплен в процессе работы над лексическими средствами.

Умение рассказывать закрепляется в играх-драматизациях на литературные темы, при показе кукольного театра самими детьми. Рекомендуется широко использовать для настольного театра, а также для игр

с песком обыкновенные игрушки, приучая детей разыгрывать простые инсценировки для кукол, для малышек или товарищей.

Обучение детей рассказыванию по картинам необходимо начинать после проведения серии занятий по описанию предметов и пересказу литературных произведений, который проводился с использованием иллюстраций. Это подготавливает детей к последующей работе по сюжетным картинам. При передаче внешнего облика персонажей картины, предметов окружающей их обстановки, дети могут использовать навыки, полученные ими на занятиях по описанию конкретных предметов и игрушек, а также языковые средства образные характеристики, усвоенные на занятиях по пересказу. В дальнейшем занятия по картинам необходимо проводить параллельно с занятиями по составлению рассказов – описаний и пересказу.

На первом этапе работы необходимо сформировать у детей представление о структуре повествовательного высказывания; объяснить, что даже без одной структурной единицы рассказ существовать не может. На занятиях можно использовать специально разработанные серии картин «На горке», «В детский сад», «Совесть».

Серии предъявляются в разных вариантах. Например,

1. Открыта только первая картина, дети коллективно придумывают рассказ. Затем последовательно открываются вторая и следующие картинки; каждый раз составляется рассказ.

2. Перед занятием каждый ребенок индивидуально раскладывает последовательно серию картин; на занятии проверяется выполнение задания и составляется рассказ.

3. 3 первые картинки закрыты, последняя открыта. Дети коллективно придумывают рассказ. Далее последовательно открываются картинки (1, 2, 3) и придумываются рассказы.

4. Открыты первая и последняя картинки. После составления рассказа открываются все картинки и снова придумывается рассказ.

5. Картинки открыты через одну. Составляется рассказ, затем открываются все картинки. Придумывается рассказ.

На всех занятиях необходимо проводить упражнения, связанные с содержанием серий картин, помогающие детям выстраивать связные высказывания, использовать разнообразные связи между частями текста, между предложениями, обогащать рассказы выразительными средствами

Наряду с традиционными приемами развития связной речи по серии сюжетных картин (составление рассказа по образцу педагога, по плану, предложенному воспитателем вместе с детьми, придумывание рассказа по вопросам воспитателя), рекомендуется использовать и другие варианты предъявления картин для составления коллективного рассказа [].

1 вариант.

Детям на каждый стол раздаются разные серии картин. Предлагается разложить их в такой последовательности, чтобы получился рассказ. Затем на доске воспитатель выставляет другой набор картинок, в которых заведомо нарушена последовательность. Дети должны отыскать ошибку и исправить ее. Далее детям дается задание придумать название рассказа и содержание по всем картинкам.

Цель данного варианта- выявить умение детей выстроить содержание картин в логической последовательности и возможности дошкольников в построении связного рассказа по картинкам.

2 вариант.

Вся серия картинок выставляется на доске. 1 картинка открыта, 2,3,4 – закрыты. Детям предлагается по такому расположению составить рассказ. После составления рассказа открывается 2 картинка, снова дети придумывают рассказ по данному расположению. Далее последовательно открывается 3 картинка, затем последняя. В конце дети дают название рассказа, выбирают самое удачное.

Такой вариант предъявления картин поможет развитию воображения детей, умений предвидеть развитие сюжета, действия персонажей,

изображенных на первой картинке, учит детей придумывать наиболее точное название рассказа.

Таким образом, коллективное рассказывание группами («командами») является одним из приемов, способствующих правильному построению высказывания. Внутри «команды» идет распределение функций: кто будет рассказывать по первой картинке (начало), кто по второй и третьей (середина) и, кто будет завершать рассказ (конец). Этот прием предполагает, с одной стороны, умение детей договориться между собой, а, с другой – идет закрепление представлений о композиции рассказа.

На последующих этапах предполагается:

а) совершенствование навыков связной повествовательной речи путем лексических упражнений,

б) выработка умения самостоятельно выбрать способ достижения связности, завершенности рассказа по картинкам.

Детям предоставляется больше самостоятельности в решении речевых задач.

Правильному построению рассказа способствует самостоятельное раскладывание набора картинок каждым ребенком, рассказывание при части закрытой серии. Это помогает детям чувствовать логику изложения, развивает воображение.

Таким образом, предложенное содержание работы дифференцировано и поэтапно.

Заключение

На основе анализа психолого-педагогической литературы сделан вывод, что функции речевой деятельности ребенка развиваются от знаковой (обозначающей, номинативной) и коммуникативной функции общения к планированию и регулированию своих действий. К концу дошкольного возраста ребенок овладевает основными формами устной речи, присущими взрослым. У детей с ОНР страдают все структурные компоненты речи; снижена память, внимание, словесно-логическое мышление; отмечается недостаточная координация движений во всех видах моторики — общей, мимической, мелкой и артикуляционной.

Недостатки развития связной речи представляют собой закономерное, постоянное, стойкое нарушение в структуре дефекта. При этом несформированность связной речи сводится, как правило, к констатации групп недочетов:

- недочетам в понимании самих текстовых сообщений (импрессивный аграмматизм) или в понимании наглядного материала, служащего содержательной основой для порождения таких высказываний;
- недочетам в последовательном связном изложении.

В большинстве специальных работ отмечается, что нарушение речи сопряжено с несформированностью психологических предпосылок ее развития, в частности, с недостаточностью мыслительных операций.

В процессе целенаправленного обучения дети с ОНР постепенно овладевают необходимыми речевыми умениями и навыками для составления пересказов и самостоятельных монологических высказываний, что является основой для развития связной речи и овладения знаниями в период начального обучения в школе.

С целью выявления особенностей составления рассказов по серии сюжетных картинок у старших дошкольников нами был организован констатирующий эксперимент.

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы и приемы обследования умений составлять рассказы по серии сюжетных картинок.

Констатирующий эксперимент включал в себя 4 серии заданий:

1. Составление рассказа по серии из 2 сюжетных картинок с явным смыслом;
2. Составление рассказа по серии из 4 сюжетных картинок с явным смыслом;
3. Составление рассказа по серии из 2 сюжетных картинок со скрытым смыслом;
4. Составление рассказа по серии из 4 сюжетных картинок со скрытым смыслом.

Процедура выполнения: перед ребенком раскладывались картинки, и давалось некоторое время внимательно их рассмотреть. Перед составлением рассказа с ребенком разбиралось предметное содержание каждой картинки с объяснением значения некоторых деталей изображения.

Для проведения констатирующего эксперимента нами был сформирована экспериментальная группа из 10 детей старшего дошкольного возраста.

Нами условно выделены 3 уровня успешности: высокий, средний, низкий.

Проведя качественный анализ полученных данных, мы выявили, что испытуемые, находящиеся на высоком уровне в первой и второй серии заданий, не испытывали затруднений. При составлении рассказа по третьей серии картинок наблюдались стереотипность грамматического оформления высказываний, единичные случаи поиска слов. При составлении рассказа по четвертой серии наблюдалось небольшое сокращение сюжета, стереотипность грамматического оформления высказываний, единичные случаи поиска слов, при раскладывании картинок детям потребовалась организующая помощь. Так как дети занимаются на логопункте 2 год уровень их речевого развития находится на границе III и IV уровня ОНР.

Для детей, находящихся на среднем уровне характерно: незначительное сокращение или искажение ситуации во всех сериях заданий, в четвертой серии заданий у 20% наблюдалось неправильное воспроизведение причинно-следственных связей. В большинстве случаев рассказы составлены без аграмматизмов, но у всех детей можно отметить стереотипность оформления высказываний во всех сериях заданий. Дети ограничивались простым перечислением действий. Всем детям потребовалась организующая помощь во второй и четвертой серии заданий.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами выделены этапы работы по обучению дошкольников составлению рассказа по серии сюжетных картинок:

- I. обучение составлению рассказов по серии из 2 сюжетных картинок с явным смыслом;
- II. обучение составлению рассказов по серии из 4 сюжетных картинок с явным смыслом;
- III. обучение составлению рассказов по серии из 2 сюжетных картинок со скрытым смыслом;
- IV. обучение составлению рассказов по серии из 4 сюжетных картинок со скрытым смыслом.

Согласно программе обучения детей с нарушениями речи, учебный материал изучается по лексическим темам. Нами разработаны серии сюжетных картинок по нескольким лексическим темам согласно календарно-тематического планирования. При этом подобраны упражнения на развитие всех компонентов рассказа. Упражнения должны предлагаться детям дифференцированно, в зависимости от уровня развития речи.

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

Список использованной литературы

1. Акименко, В.М. Речевые нарушения у детей./ Акименко, В.М. – Ростов – на Дону., 2008г.
2. Алексеева, М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников. – 2 – е изд., стереотип/ Алексеева М.М., Яшина В.И. М.: Издательский центр «Академия», 1999 г.
3. Белянин, В.П. Психолингвистика. Учебник/В.П.Белянин. – 2-е изд. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232с.
4. Ворошнина, Л.М. Творческое рассказывание // Дошкольное воспитание. 1982. №9.
5. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель : Транзиткнига, 2006. — 158[2] с. — (Высшая школа)
6. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте: метод. пособие / Сост. И.Ю. Кондратенко. – М.: Айрис-пресс, 2005.
7. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно – воспитательная работа по закреплению речевых навыков и умений у дошкольников с общим недоразвитием речи. //Дефектология.1988. - №2. с. 60 -66.
8. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - Т.1. – 472 с.
9. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи./ Гвоздев, А.Н. – СПб.: «Детство-Пресс», 2007.
10. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов./ Глухов, В.П. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351, [1]с. – (Высшая школа).
11. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием./ Глухов, В.П. — М.: АРКТИ, 2002. — 144 с. (Биб-ка практикующего логопеда).
12. Глухов В.П. Особенности обучения рассказыванию по картине детей дошкольного возраста с ОНР. // Дефектология. 1986. №3. с. 61 – 67.

13. Глухов В.П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с общим речевым недоразвитием // Дефектология. 1990. №6. с. 63 – 69.
14. Глухов В.П. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием // Дефектология. 1986. №6. с. 60 – 68.
15. Гриншпун Б.М., Селиверстов В.И. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология. 1988. №3. с. 81 – 85.
16. Дошкольная логопедическая служба: Из опыта работы /Под ред. О.А. Степановой. – М.: ТЦ Сфера, 2006.
17. Дошкольная логопедическая служба. Книга 2 /Под ред. О.А. Степановой. – М.: ТЦ Сфера, 2008.
18. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников./ Ефименкова, Л.Н. - М., 1985 г.
19. Жукова Н.С. и др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда /Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. - 320 с. (Серия «Учимся играя»)
20. Зернова Л.П. Обучение рассказыванию с элементами творчества детей с общим недоразвитием речи //Актуальные проблемы специальной педагогики и специальной психологии. – М., 1999 г.
21. Игры в логопедической работе с детьми / Ред. – сост. В.И. Селиверстов. М., 1987 г.
22. Колунова, Л.А. Работа над словом в процессе развития речи детей старшего дошкольного возраста: Дис. канд. пед. наук / Л.А.Колунова. —Москва: МГУ,1993,— 212 с.
23. Корицкая Е.Г., Шимкович Т.А. Формирование развернутой описательно – повествовательной речи детей с третьим уровнем общего речевого развития

- // Нарушение речи у дошкольников /Под ред. Р.А.Беловой – Давид. М., 19872 г.
24. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию./ Короткова, Э.П. М., 1982 г.
- 25.Коррекция нарушений речи у дошкольников: Часть 1. Организационные вопросы программно-методического обеспечения / Под ред. Л.С. Сековец. – М.: Аркти, 2005.
26. Краевская, Н.А. Семантический компонент внутреннего программирования речевого высказывания: Автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук./ Краевская Н.А. – Москва, 1981. – 20 с.
- 27.Кривовязова, Н. Д. Обучение связной речи: Учебно-методическое пособие./ Кривовязова Н. Д. – М.: НМЦентр, 2000.
- 28.Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя)/ Лалаева, Р.И., Серебрякова Н.В – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160с.; ил.
- 29.Лалаева, Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР./ Лалаева, Р.И., Серебрякова Н.В М.: Просвещение, 2001 г.
- 30.Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность./ Леонтьев, А.А. – М.: Красанд, 2010.- 2016с.
- 31.Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
- 32.Лопатина, Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: Учебное пособие/ Под ред. Е.А. Логиновой. – СПб.: Издательство «Союз», 2005.
- 33.Лурия, А.Р. Язык и сознание/ Под ред. Е.Д.Хомской. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 320с.
- 34.Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: Книга для логопеда. 2-е изд./ Миронова, С.А. – М.: ТЦ Сфера, 2007.

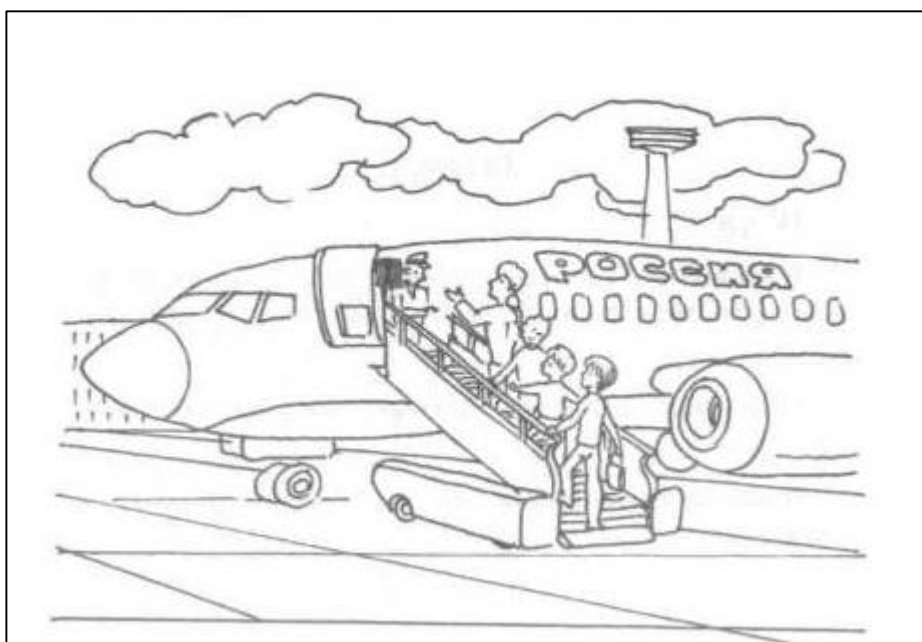
35. Нищева, Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). / Нищева, Н.В. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006.
36. Основы логопедической работы с детьми; Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общей редакцией д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 3-е изд., испр. – М: Аркти, 2005.
37. Павлюк, Е. Познаем мир вместе : коррекционно-логопедическая работа с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР в условиях логопункта ДОУ / Е. Павлюк // Дошкольное воспитание. - 2010. - № 3. - С. 80-85. (журнал)
38. Парамонова, Л. Г. Логопедия для всех / Л. Г. Парамонова. – СПб. : Питер, 2004. – 352 с. 74.57 П42 1437908 (ОГЛ) Поваляева, М. А.
39. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 448 с.
40. Пожиленко, Е. А. Энциклопедия развития ребенка : для логопедов, воспитателей, учителей начальных классов и родителей / Е. А. Пожиленко. – СПб. : КАРО, 2006. – 640 с.
41. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Т.В. Волосовец. - М.: В.Секачев, 2007. — 224 с.
42. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : учеб.- метод. пособие / под общ. ред. Т. В. Волосовец. – М. : НИИ Школьных технологий, 2008. – 224 с.
43. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. / Рубинштейн, С.Л. - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
44. Сингаевская О.В., Соболева А.В. Развитие связной речи дошкольников // Логопедия сегодня. - 2011г. - №2. - С.26-30
45. Степанова, О. О логопункте при ДОУ / Степанова О. // Дошкольное воспитание. - 2006. - № 11. - С. 26-33.

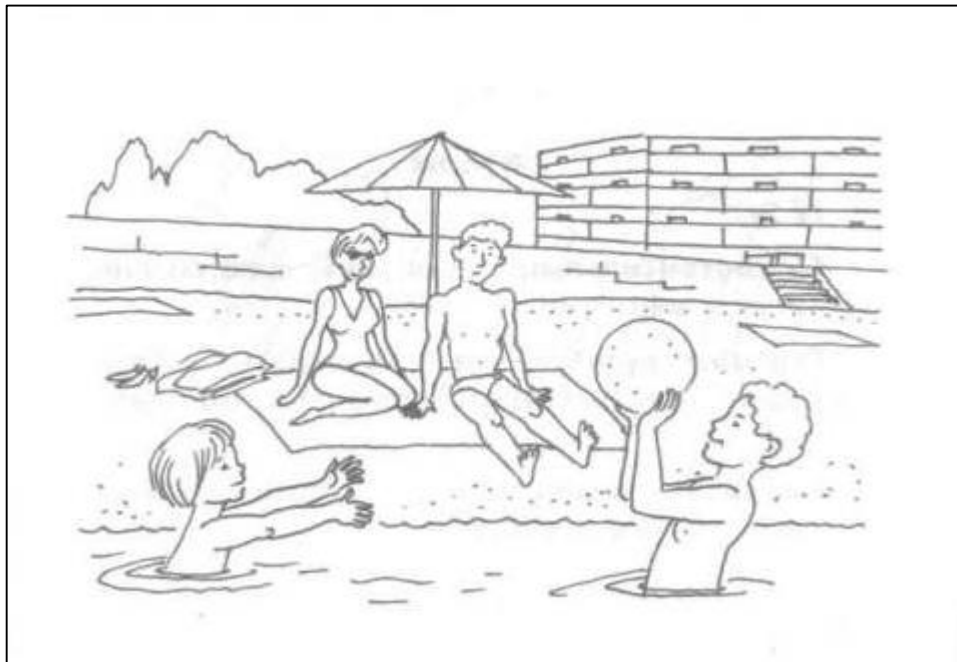
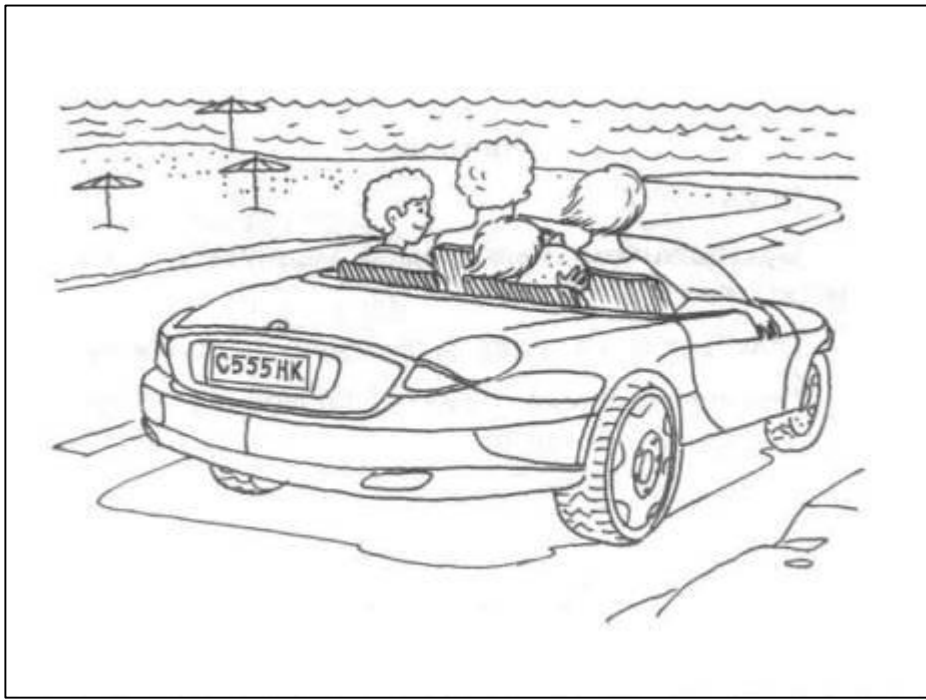
- 46.Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей./ Ткаченко, Т.А. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2003. – 112с.
- 47.Ткаченко, Т. А. Логопедическая энциклопедия / Т. А. Ткаченко. – М. : Мир книги, 2008. – 248 с
- 48.Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников./ Ушакова, О.С. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
- 49.. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина.— М.: Просвещение, 1989.—223с.: ил.
- 50.Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. Монография./ Филичева Т.Б. – М., 2000. – 314 с.
- 51.Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие./ Филичева Т. Б., Туманова Т.В. – М: Айрис-пресс, 2004.
- 52.Филичева Т. Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие./ Филичева Т. Б., Туманова Т.В. – М.: «Издательство Гном и Д», 2000.
- 53.Хватцев, М. Е. Предупреждение и устранение недостатков речи : пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей / М. Е. Хватцев. – СПб. : КАРО ; Дельта +, 2004. – 272 с. – (Коррекционная педагогика).
- 54.Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений./ Цейтлин, С.Н. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
- 55.Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – М. : Академия, 2003. – 240 с.
- 56.Шевцова, Е.Е., Воробьёва, Е.В. Развитие речи ребёнка от одного года до семи лет./ Шевцова, Е.Е., Воробьёва, Е.В – М.: В. Секачёв, 2006.

57.Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся /Под ред. В.В.Давыдова, Т.А.Нежной. - М.: ИНТОР, 1998. - 112 с.

58.Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой соответствует ФГОС Издательство МОЗАИКА СИНТЕЗ Москва 2014









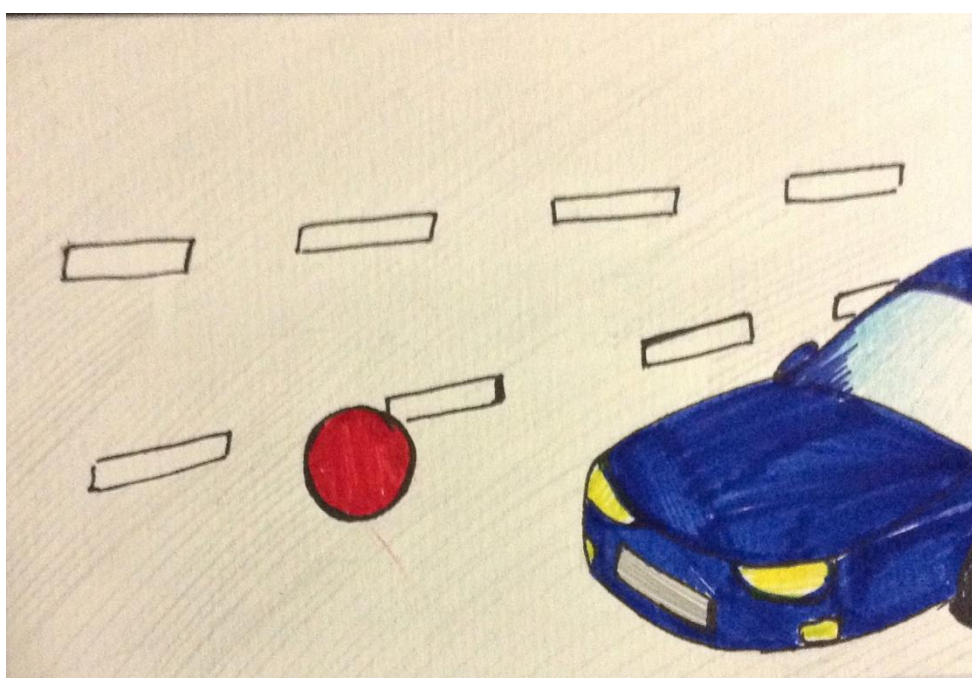
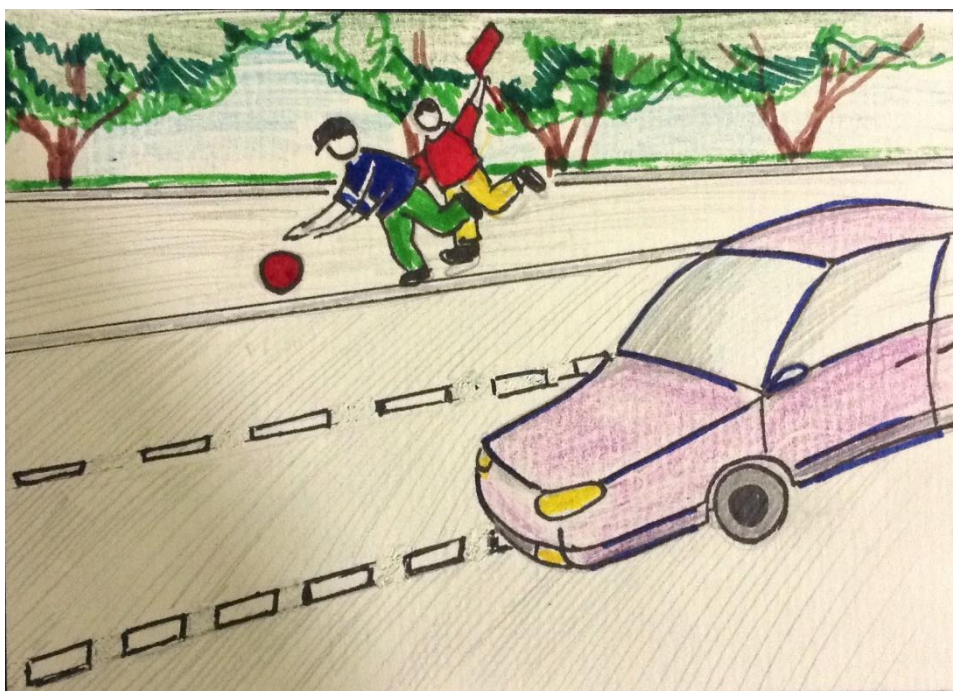


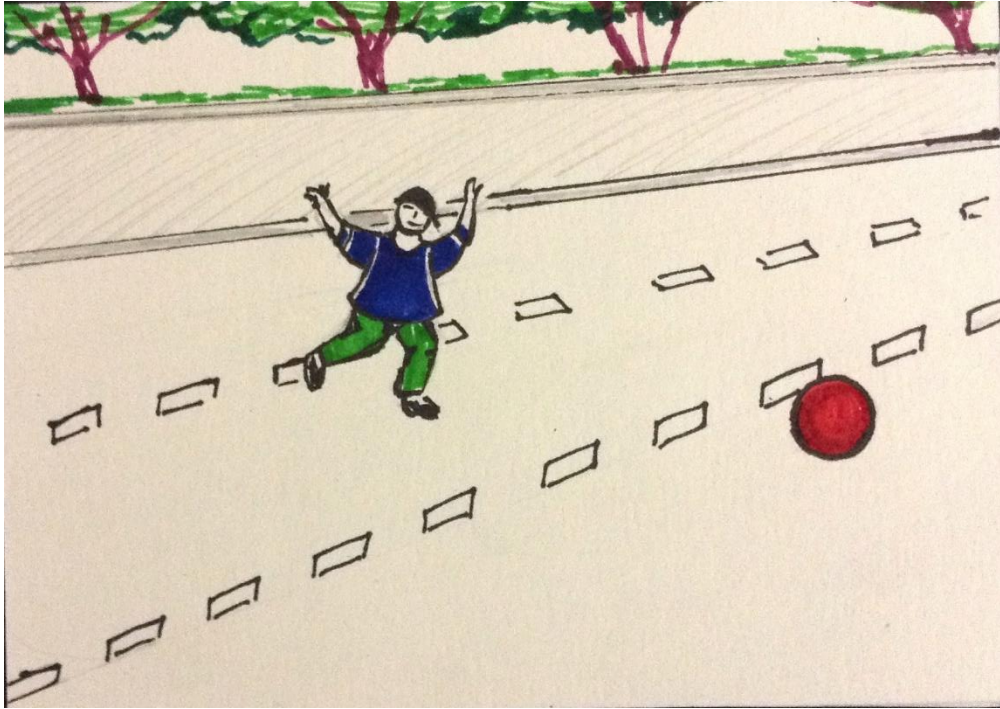


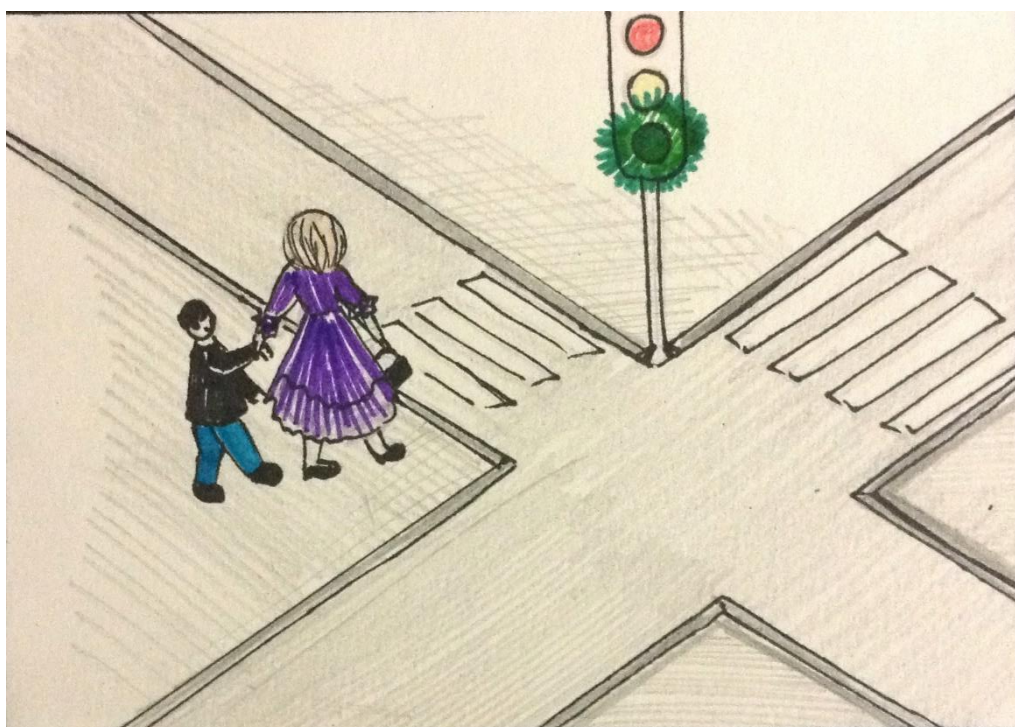
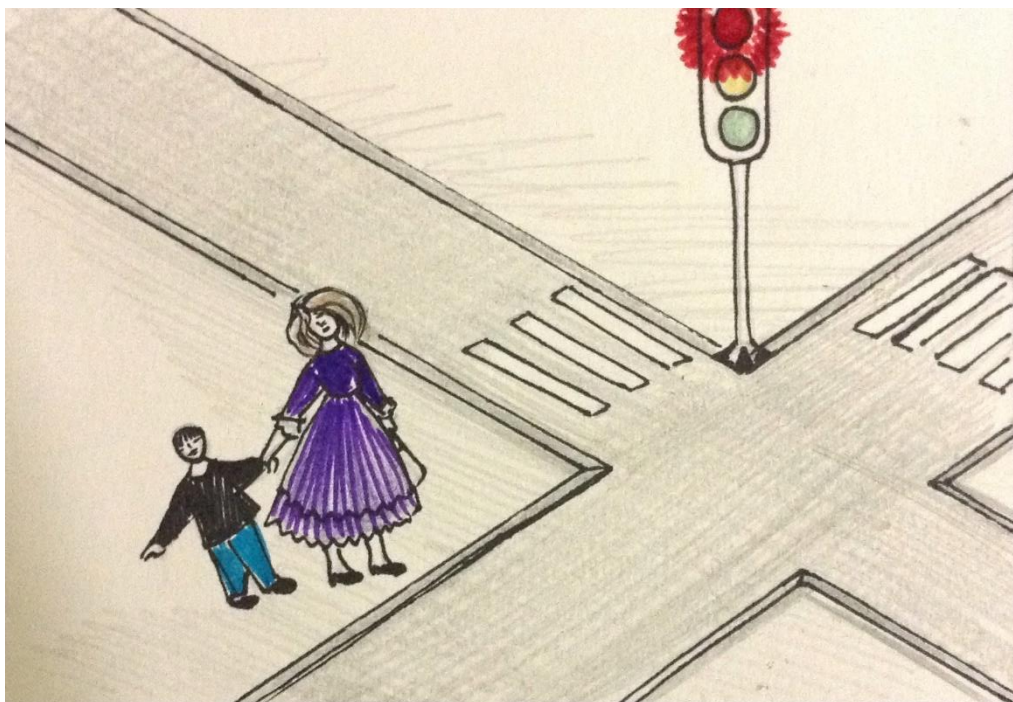
Лексическая тема «Правила дорожного движения» Серия №1



Лексическая тема «Правила дорожного движения» Серия №2

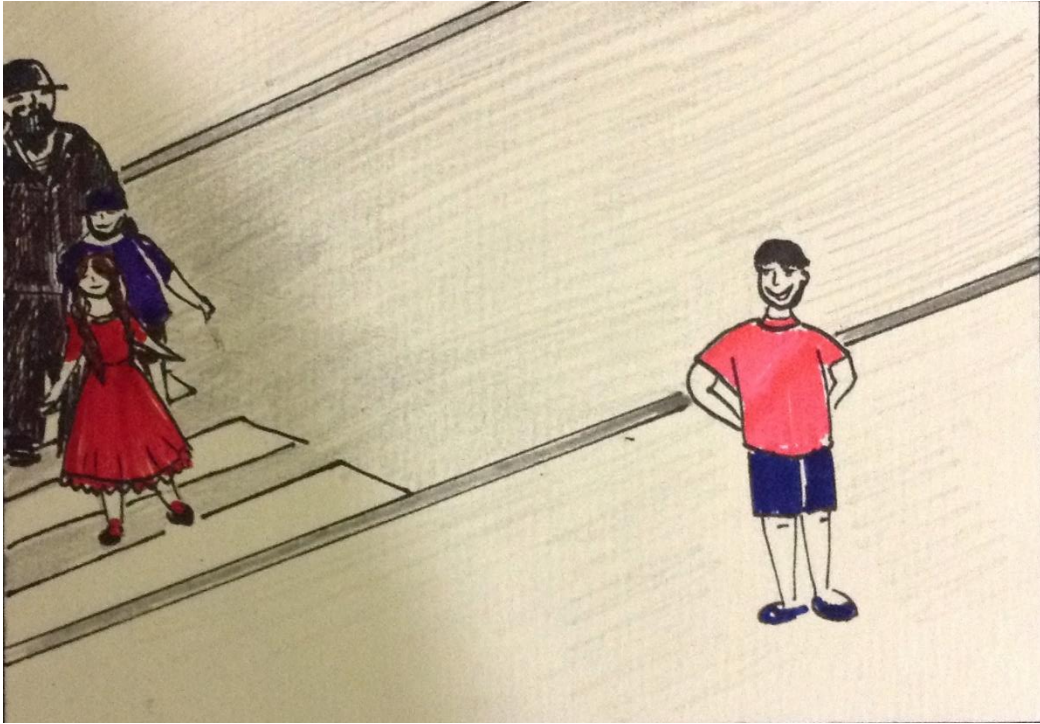




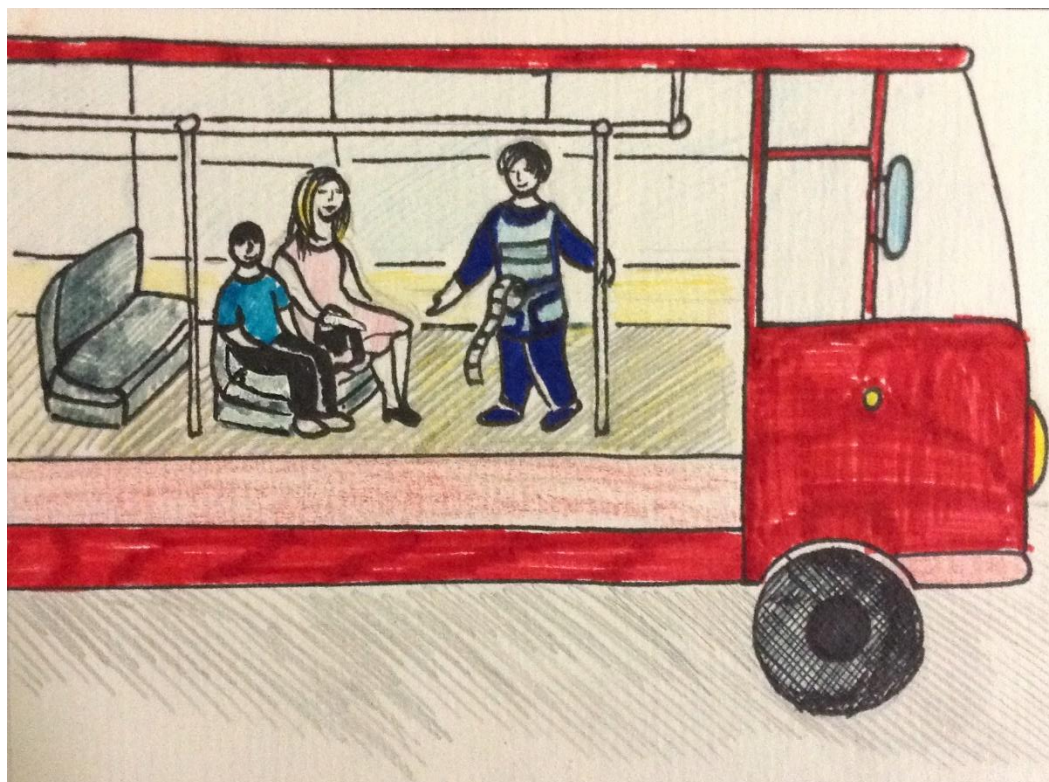


Лексическая тема «Правила дорожного движения» Серия №4





Лексическая тема «Транспорт» Серия №1

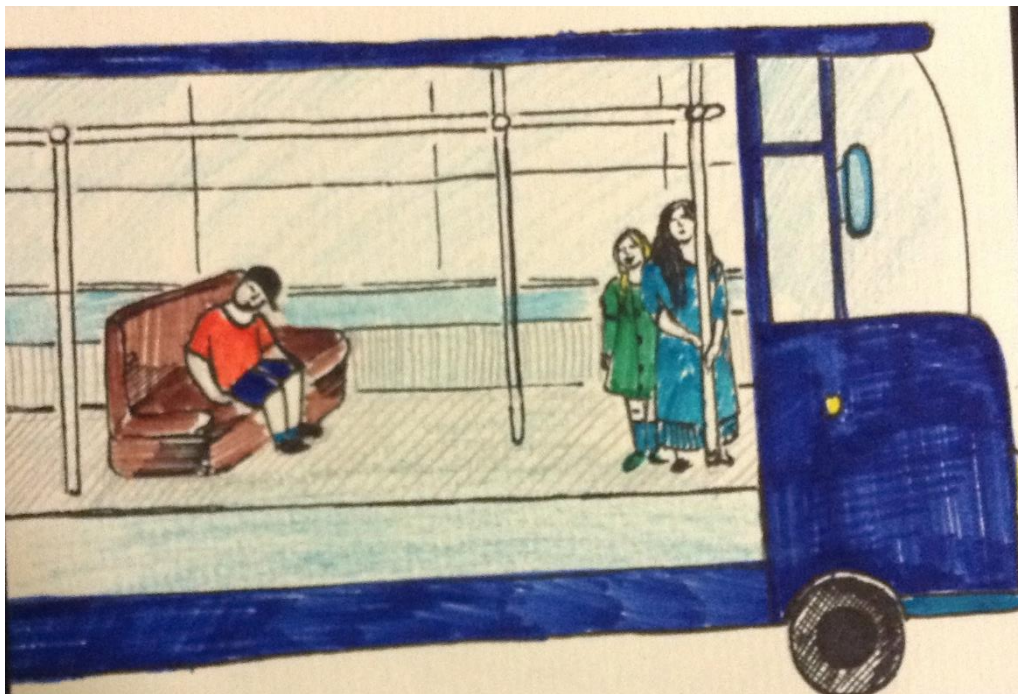


Лексическая тема «Транспорт» Серия №2





Лексическая тема «Транспорт» Серия №3



Лексическая тема «Транспорт» Серия №4



