

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики


Коробейникова Ирина Николаевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Логопедическая работа по развитию умения составлять рассказы у старших дошкольников
с общим недоразвитием речи III уровня
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Деятельность учителя-логопеда по проектированию
и реализации адаптированных образовательных программ

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

К.п.н. доцент Беляева О.Л. 22.11.2021 


(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Мамаева А.В. 22.11.2021 

(дата, подпись)

Научный руководитель к.п.н., доцент Мамаева А.В. _____

22.11.2021 

(дата, подпись)

Обучающийся Коробейникова И.Н. 

22.11.2021

(дата, подпись)

Красноярск 2021

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской диссертации: работа состоит из введения, трех глав, выводов по ним, заключения, списка литературы и приложений. Объем диссертации составляет 123 страниц, в работе представлены 22 иллюстрации, 29 таблицы.

Цель исследования – Теоретически обосновать, определить и апробировать содержание и методы логопедической работы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Объект исследования – связная монологическая речь у детей с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – логопедическая работа по развитию умения составлять рассказы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Методы исследования: в ходе исследования были использованы методы, определенные в соответствии с целью, задачами и гипотезой исследования.

В исследовании нами использовались методы:

- анализ психологической, педагогической и специальной литературы;
- опытно-экспериментальная работа;
- количественная и качественная обработка данных.

Научная новизна: подтверждены и уточнены имеющиеся данные о роли дидактических игр в коррекционном процессе по развитию умения составлять рассказы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня

Теоретическая значимость: исследования обусловлена тем, что уточнены и дополнены научные сведения об особенностях формирования связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Практические результаты: после разработки комплекса логопедических занятий с использованием дидактических игр, направленных на развитие навыков рассказа у дошкольников старшего возраста с ОНР, выявлены положительные сдвиги в развитии умений рассказа у дошкольников старшего возраста с ОНР III уровня.

Практическая значимость: проведенное исследование позволяет нам увидеть точную и подробную картину нарушения связной речи у этих категорий детей. Результаты исследования позволят поэтапно построить эффективную коррекционно-развивающую работу для детей с общим недоразвитием речи, которая будет иметь практическое значение не только для логопедов, но и для педагогов, работающих с детьми. Они позволят максимально точно и четко сформулировать намеченные результаты и дифференцировать содержание логопедической работы в рабочих программах коррекционных курсов развития речи, что является одним из требований Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования. Результаты и выводы исследования могут быть использованы как при диагностике, так и в коррекционно-логопедической работе учителем-логопедом и воспитателем логопедических групп в работе с детьми, имеющими нарушения связной речи, в частности, затруднения в составлении и речевом оформлении рассказов.

По теме диссертации опубликованы статьи, выступления на конференциях разного уровня:

1. Вестник научных конференций «Актуальные вопросы образования и науки», «Основные характеристики связной речи».
2. Новая наука. Модернизация современного образования: анализ опыта и тенденций. «Особенности умения составлять рассказы у группы старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня».
3. Модернизация современного образования: анализ опыта и тенденций. Новая наука «Особенности умения составлять рассказы у группы старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня».

4. Международная научно-практическая конференция «Вопросы образования и науки», «Основные характеристики связной речи».

Abstract of the Master's thesis

The structure of the master's thesis: the work consists of an introduction, three chapters, conclusions on them, a conclusion, a list of references and applications. The volume of the thesis is 123 pages, 22 illustrations, 29 tables are presented in the work.

The purpose of the research is to theoretically substantiate, define and test the content and methods of speech therapy work in older preschoolers with general speech underdevelopment of the third level.

The object of the research is coherent monologue speech in children with general speech underdevelopment.

The subject of the research is speech therapy work on the development of the ability to compose stories in older preschoolers with a general underdevelopment of the third level speech.

Research methods: in the course of the research, methods were used, determined in accordance with the purpose, objectives and hypothesis of the research.

In the study, we used the following methods:

- analysis of psychological, pedagogical and special literature;
- experimental work;
- quantitative and qualitative data processing.

Scientific novelty: the available data on the role of didactic games in the correctional process for the development of the ability to compose stories in older preschoolers with general speech underdevelopment of the third level have been confirmed and clarified

Theoretical significance: the research is due to the fact that scientific information about the features of the formation of coherent monologue speech in children with general speech underdevelopment of the third level has been clarified and supplemented.

Practical results: after the development of a complex of speech therapy classes using didactic games aimed at developing storytelling skills in older

preschoolers with OHP, positive shifts were revealed in the development of storytelling skills in older preschoolers with OHP level III.

Practical significance: the study allows us to see an accurate and detailed picture of the impairment of coherent speech in these categories of children. The results of the study will make it possible to gradually build an effective correctional and developmental work for children with general speech underdevelopment, which will be of practical importance not only for speech therapists, but also for teachers working with children. They will make it possible to formulate the intended results as accurately and clearly as possible and differentiate the content of speech therapy work in the work programs of correctional courses for the development of speech, which is one of the requirements of the Federal State Educational Standard of the LEO. The results and conclusions of the study can be used both in diagnostics and in corrective speech therapy as a speech therapist and teacher of speech therapy groups in working with children who have impaired coherent speech, in particular, difficulties in composing and verbal design of stories.

Articles and speeches at conferences of various levels have been published on the topic of the dissertation:

1. Bulletin of scientific conferences "Topical issues of education and science", "The main characteristics of coherent speech."

2. New science. Modernization of modern education: an analysis of experience and trends. "Features of the ability to compose stories in a group of older preschoolers with general speech underdevelopment of the III level."

3. Modernization of modern education: analysis of experience and trends. New science "Features of the ability to compose stories in a group of older preschoolers with general speech underdevelopment of the III level."

4. International scientific-practical conference "Questions of education and science", "The main characteristics of coherent speech."

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	9
1.1. Основные сущностные характеристики связной монологической речи.....	9
1.2. Развитие связной речи в онтогенезе	15
1.3. Особенности развития связной речи при общем недоразвитии речи ...	23
1.4. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и развития связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи	32
Выводы по главе 1.....	48
Глава 2. Констатирующий эксперимент по изучению особенностей составления рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.....	50
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	50
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	57
Выводы по главе 2.....	75
Глава 3. Содержание логопедической работы по развитию умения составлять рассказы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня	78
3.1. Организация и содержание формирующего эксперимента	78
3.2. Контрольный эксперимент и его анализ	86
Выводы по главе 3.....	111
Заключение	113
Библиография	116
Приложения	Ошибка! Закладка не определена.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современных условиях отмечается тенденция увеличения количества детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями, которые обуславливают трудности в овладении программой обучения и воспитания указанной категорией детей в условиях дошкольного учебного заведения и их своевременной речевой готовностью к школе.

Проблема продуцирования рассказов разной типологии детьми старшего дошкольного возраста представляет большой интерес для педагогической и психологической наук, особенно с точки зрения психологического подхода к решению проблем, связанных с разработкой действенных развивающих методик по успешной подготовке детей до школы и адаптации к самостоятельному существованию в окружающей среде.

При нормальном речевом развитии дети до 5 лет свободно используют расширенную фразовую речь, различные сложные конструкции предложений. Но не во всех случаях эти процессы идут хорошо: у некоторых детей с нормальным слухом и интеллектом резко задерживается формирование каждого из компонентов речи. Такое нарушение констатируется и определяется как общее недоразвитие речи (по Р.Е. Левиной), представляющее собой одну из острых проблем логопедии. Детям, имеющим общее недоразвитие речи, присущи невысокие показатели познавательного и речевого развития, что негативно влияет на формирование личности ребенка и процессы его социальной адаптации.

Вопросами изучения особенностей детей с общим недоразвитием речи посвящен ряд фундаментальных исследований В.К. Воробьевой, А.Н. Гвоздева, В.П. Глухова, Е.Н. Ефименковой и др., вопросами изучения особенностей развития связной речи детей с нарушением речи и разработкой методик их обучения занимались такие ученые, как В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Ястребова и другие. Однако, и на современном этапе развития коррекционного образования проблема

коррекции ОНР у старших дошкольников остается разработанной не в полном объеме.

Общеизвестно, что дети выполняют только те задания, которые им нравятся. Поэтому, чтобы ребенок не уставал, необходимо использовать соответствующие методики для закрепления материала. При условии формирования интереса к деятельности дети незаметно для себя делают все упражнения, предложенные учителем – логопедом, что способствует лучшему усвоению материала. Поэтому актуальное значение приобретает проблема заинтересованности детей логопедическими занятиями.

Эффективным средством формирования личности дошкольника, его ведущей деятельностью является игра, требующая создания определенных условий для своей реализации (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Г.Г. Кравцов, А.Н. Леонтьев и др.). Игра занимает важное место в системе средств развития речи дошкольников. Ее влияние на воспитательный процесс детей исследовало большое количество педагогов-классиков: Я.А. Коменский, С.В. Русова, К.Д. Ушинский и др., психологи Ю.А. Аркин, Л.С. Выготский, Л.С. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и др. Современные ученые Л.В. Артемова, А.К. Бондаренко, Г.И. Григоренко, А.И. Сорокина, А.П. Усова, Т.А. Маркова, В.Г. Захарченко и др. По данным исследований ученых: играя, дети имеют возможность действовать, конкретные игровые действия обуславливают речевую активность и одновременно направляют развитие игры.

В коррекционном процессе для детей с нарушениями речи существует своя специфика организации и проведения игровой деятельности, связанная с психофизическими и речевыми особенностями детей. Поэтому дидактические игры по развитию умений связной речи должны быть органично включены в общий образовательный процесс, не входя в диссонанс с основной программой, а расширяя и подкрепляя ее.

Противоречия: наряду с пониманием актуальности проблемы, анализ научных исследований и педагогической практики позволил выявить

существующее противоречие между необходимостью организации коррекционного процесса, направленного на развитие умения составлять рассказы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня и недостаточным использованием дидактической игры как современного как коррекционно-развивающего средства в структуре общего образовательного процесса по развитию связной речи.

На основании выявленного противоречия сформулирована **проблема исследования**: проблема в недостаточной разработанности содержания и методов логопедической работы по развитию умения составлять рассказы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования – связная монологическая речь у детей с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – логопедическая работа по развитию умения составлять рассказы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Цель исследования – Теоретически обосновать, определить и апробировать содержание и методы логопедической работы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Гипотеза – эффективность логопедической работы по развитию умения составлять рассказы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня будет повышена, если логопедическая работа будет реализована по предложенным нами направлениям и этапам с использованием комплекса дидактических игр.

Задачи исследования:

1. Определить современное состояние проблемы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в психологической педагогической и логопедической литературе.
2. Выявить особенности и уровни сформированности умений составлять рассказы у детей старшего дошкольного возраста с общим

недоразвитием речи третьего уровня в рамках констатирующего этапа исследования.

3. Определить и апробировать содержание и методы логопедической

работы по развитию умения составлять рассказы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

4. Определить эффективность предложенного нами содержания и методов логопедической работы.

Теоретико-методологической базой исследования послужили следующие работы, в которых рассматриваются проблемы относительно единства закономерностей нормального и аномального развития (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.); анализа процесса возникновения дефекта (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина и др.); понимания речи, как структурной системы, компоненты которой тесно взаимосвязаны (В.В. Виноградов, Р.Е. Левина и др.); онтогенетического принципа, который предполагает учет при коррекционном воздействии онтогенетической последовательности формирования психических новообразований (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, И.Ю. Левченко и др.).

Методы исследования: в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы в ходе данного исследования применялись методы:

– теоретические: анализ и обобщение психолого-педагогической, методической литературы, изучение медико-психолого-педагогической документации детей;

– эмпирические методы: наблюдение за поведением и деятельностью детей, констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент;

– Интерпретационные методы – количественный и качественный анализ результатов исследования.

Научная новизна: подтверждены и уточнены имеющиеся данные о роли дидактических игр в коррекционном процессе по развитию умения

составлять рассказы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Теоретическая значимость: исследования обусловлена тем, что уточнены и дополнены научные сведения об особенностях формирования связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Практическая значимость: исследование позволяет увидеть точную и подробную картину нарушения связной речи у этих категорий детей. Результаты исследования позволят постепенно выстроить эффективную коррекционно-развивающую работу для детей с общим недоразвитием речи, что будет иметь практическое значение не только для логопедов. Они позволят максимально точно сформулировать желаемые результаты и разнообразить содержание логопедической работы в рабочих программах курсов коррекционного развития речи, что является одним из требований ФГОС НОО. Результаты и выводы исследования могут быть использованы как при диагностике, так и в коррекционно-логопедической работе учителем-логопедом и воспитателем логопедических групп в работе с детьми, имеющими нарушения связной речи, в частности, затруднения в составлении и речевом оформлении рассказов.

Организация исследования

1 этап – изучение психолого-педагогической и методической литературы, формулировка и уточнение цели, задачи, составление плана исследования, определение методики констатирующего эксперимента, подбор материала.

2 этап – организация и проведение констатирующего эксперимента.

3 этап – описание результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций.

4 этап – обобщение выводов по результатам исследования, оформление работы.

Описание структуры ВКР: работа состоит из введения, трех глав, выводов по ним, заключения, списка литературы и приложений. Объем диссертации составляет 122 страницы, в работе представлены 22 иллюстрации, 29 таблиц, 59 источника литературы. Диссертация расширена приложениями в количестве 9-ти, общим объемом 57 страниц.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Основные сущностные характеристики связной монологической речи

На данный момент приоритетными направлениями воспитательной и образовательной деятельности учреждений дошкольного образования и школ становится развитие интеллектуальной, культурной, морально-смысловой, поведенческо-коммуникативной сфер личности, что обусловлено активным развитием национального, патриотического, экологического, культурного направлений в обществе. Важным условием развития детей старшего дошкольного возраста является формирование связной речи. Это обусловлено тем, что связная речь является универсальным механизмом осознания и приобщения к культурным ценностям, обеспечивает возможность эмоционального познания мира. Развитие связной речи детей является актуальной проблемой современного образования, поскольку является полноценной основой формирования личности.

В дошкольном образовании речь – материал для формирования психики ребенка, одна из основ развития обучения личности, развития ума и чувств, умственного развития, умения взаимодействовать с обществом.

Развитие связной речи является важнейшим заданием в овладении ребенком родным языком.

Это обусловлено тем, что в связной речи реализуется основная функция языка и речи – коммуникативная.

Речь – это тип человеческого общения, в котором используются языковые средства для общения с другими людьми. Связная речь имеет большое значение в развитии дошкольников, так как предполагает овладение богатым словарным запасом языка, усвоение законов и норм языка (овладение грамматическим строением речи), а также их практическое

применение. Умение использовать полученный лингвистический материал, т.е. умение передать содержание текста полным, связным, связным и ясным образом или самостоятельно составить связный рассказ.

Вопросы методики развития связной речи дошкольников нашли отражение в многочисленных педагогических исследованиях (А.Г. Арушанова, Л.А. Билан, А.Н. Богущ, А.М. Бородич, Л. Ворошнина, Е.В. Короткова, Е.В. Струнина, О.С. Ушакова и другие). Они определяют задачи, формы и методы работы по развитию связной диалогической и монологической речи в разном возрасте. Особенностью современной методики развития связной речи является использование традиционных и инновационных технологий.

Задача развития связной речи занимает видное место в процессе подготовки ребенка к обучению в школе. Обучение связной речи является одновременно и методом, и средством практического овладения языком.

Связная речь имеет чрезвычайное значение для развития интеллекта и самосознания ребенка, оно положительно влияет на формирование коммуникабельности, доброжелательности, креативности, инициативности и тому подобное. С помощью развитой связной речи ребенок учится мыслить, выражать свое мнение, устанавливать контакт с окружением, участвовать в различных видах деятельности.

Современная лингводидактика рассматривает понятие «связную речь» в двух аспектах – как процесс создания связного высказывания и как продукт речи (текст или дискурс). Связная речь определяется как единое смысловое и структурное целое, состоящее из логически связанных между собой отрезков, и отбивает все существенные стороны своего предметного содержания. В создании связной речи ученые выделяют деятельностный и личностный компоненты. Активная составляющая определяется процессами формирования и восприятия сообщений, регуляции и контроля собственной речевой активности. Личностная – то, что в языке человек раскрывает свою

индивидуальность - характер, темперамент, общий уровень культуры. [1, с. 45–47].

Г.М. Лямина, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова выделяют несколько значений термина «связная речь»:

- 1) процесс, деятельность говорящего;
- 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание;
- 3) название раздела работы по развитию речи [8; 11; 13].

Связная речь выполняет целый ряд функций, среди которых основная – коммуникативная, реализуемая в двух основных формах – диалоге и монологе.

Устный диалог происходит в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой и интонацией. Диалог характеризуется разговорной лексикой и фразеологией; лаконичность, преуменьшение, прерывность; простые и сложные предложения без конкатенации; краткое вступительное размышление. Связность диалога обеспечивают два собеседника. Е. Тихеева отмечает, что диалог характеризуется использованием моделей и клише, речевых стереотипов, устойчивых коммуникативных формул, знаний, часто используемых и не связанных с определенными повседневными ситуациями и темами разговора [11, с. 87].

О.С. Ушакова считает овладение связной монологической речью – высшее достижение речевого образования дошкольников. Монолог, по мнению автора, включает усвоение звуковой культуры речи, лексики, грамматического строя и происходит в тесной связи с развитием всех компонентов речи – лексического, грамматического, фонетического. [12, с. 34].

К лингвистическим характеристикам монолога относятся: использование литературной лексики, развернутость высказывания, наличие сложных синтаксических конструкций, четкое грамматическое оформление, определенная завершенность. Монолог требует предварительного обдумывания, длительной внутренней подготовки, умение пользоваться

речевыми средствами. Итак, монологическая речь – это более сложный, более произвольный, организованный вид речи, требующий специального обучения. Ученые доказывают, что монолог зарождается в недрах диалога (А.Н. Леонтьев, О.С. Ушакова, Л.А. Щерба) [1, с. 453].

Таким образом, связная речь – это подробное изложение заданного содержания, которое осуществляется логичным, последовательным, точным, правильным и образным образом; осмысленное расширенное утверждение (серия логически связанных предложений), что обеспечивает общение и понимание людей. Реализуя основную функцию связной речи – коммуникативную, она проявляется в двух формах – диалоге и монологе. Связность речи имеет большое значение в развитии дошкольного образования, так как предполагает овладение богатым словарным запасом языка, владение лингвистическими законами и нормами, то есть владение грамматической структурой, а также ее практическое применение, навыки. Практика использовать полученные знания. лингвистический материал, а именно умение связно, последовательно и четко завершить содержание готового текста или самостоятельно составить связный рассказ.

Развитие связной речи, по мнению А. Леонтьева, невозможно рассматривать вне общения: «Развитие речи – это прежде всего развитие способа общения» [7, с. 312].

По Л.С. Выготскому, «первичная функция речи является коммуникативной функцией. Речь является прежде всего средством социального общения, средством высказывания и понимания» [4, с. 50]. Ученым доказано, что коммуникация играет решающую роль в детском сознании, обретении ребенком новых знаний, умений и навыков. Речь сначала играет роль средства общения, затем становится инструментом мышления и произвольной регуляции поведения ребенка.

Понятие «связная речь» методисты, психологи и лингвисты определяют по-разному. Проблему развития связной речи изучали многие авторы, такие как: А.М. Бородич, А.Н. Гвоздев, В.П. Глухов, Р.И. Лалаева,

А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин, Е.И. Тихеева, С.Л. Рубенштейн и другие. Поэтому анализ психолого-лингвистической литературы следует начинать с рассмотрения и уточнения понятия связной речи, а также ее существенных характеристик.

Когерентная реальность – это реальность, отражающая все существенные аспекты собственного, уже существующего содержания. Не последовательная речь может быть по двум причинам: во-первых, связи не поняты и не присутствуют в сознании говорящего, второе, связи не раскрываются должным образом в речи [2].

Связная речь воспринимается как высказывание семантическое (ряд логически связанных предложений), оба из которых выделяют коммуникацию и взаимопонимание. Связность, как предполагал С.Л. Рубинштейн, это «адекватность речевого оформления мысли, говорящего или пишущего с точки зрения её понятности для слушателя или читателя». Следовательно, главная особенность связной речи – ясность общения [37].

Среди многих лингвистов, применяющих понятие «связная речь», следует отметить Ю.С. Маслова, согласно которому синтаксис начинается там, где мы выходим за пределы слова, то есть там, где связный язык начинается со свободной комбинации лексических единиц внутри изменяемой фразы и предложения [34].

С.Л. Рубинштейн определил связность как «качество конструирования разговорного или письменного мышления с точки зрения понимания, слушающего или читающего» [37].

Поэтому главной особенностью последовательной с точки зрения психологов речи является ее понимание для ученика.

С точки зрения методики, для того чтобы овладеть этим важным аспектом высказывания, необходимо развивать навыки и способности ребенка к последовательной речи.

В самом широком смысле слова «связная речь» обозначает любую языковую единицу, характеризующуюся тем, что компоненты языка организованы в соответствии с грамматической структурой и законами логики языка. Вы не должны делать никаких выводов о мыслях говорящего.

В этом направлении, как предполагает А.В. Текучев, каждое самостоятельное отдельное предложение может рассматриваться как одна из вариации связной речи [41].

Рассмотрим более подробно основные характеристики монологической связной речи.

Монологическая речь (монолог) – это связная речь одного человека, коммуникативная цель которой – сообщить о любом реальном событии или факте. Монолог оказался самой сложной формой речи из всех, которая направлена для точной передачи информации адресату.

Н.А. Головань, А.Г. Зикеев, А.Р. Лурия, Л.А. Долгова и другие, описали основным свойствам монологической речи, такие как: произвольность, логическая последовательность изложения, односторонний и невербальный характер высказывания, экспансивность, условная направленность содержания на слушателя, ограниченное использование невербальных средств передачи информации. Одна из направленностей монологической речи заключается в постановке ее содержания, которое заранее спланировано.

А.А. Леонтьев, сравнивая эти формы речи, он обращал особое внимание на некоторые характеристики монологической речи, такие как относительное откровение, высокая степень добровольности откровения и программирование. Как правило, «говорящий планирует больше, чем просто каждое высказывание», но и весь «монолог в целом» [31].

Есть различные виды монологической речи: рассказ, пересказ, описание, основанные на серии картин и так далее. Вкратце приведем описание основных типов монологических высказываний.

Все виды рассматриваемой речи выделяют способность связно выражать мысли, что лингвистически проявляется через правильное использование временных наречий, причинно-следственных элементов, слов, выражающих последовательность, через выбор соответствующего порядка слов, союзов, знаков.

Итак, монологическая связная речь представляет собой одной из сложной формой речевой деятельности характеризующееся как полное, развернутое, композиционно и грамматически сформированное смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из предложений, логически связанных между собой. Связная речь определяет освоение грамматической структурой языка, а также их практическое применение, умение использовать полученный языковой материал, а следовательно, умение связно, полностью, последовательно и четко передавать остальным содержание готового текста или самостоятельно составить связный текст. Основная функция связной речи – это, конечно, коммуникативная, которая осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе.

1.2. Развитие связной речи в онтогенезе

Овладение речью является длительным и сложным процессом становления навыков языковой деятельности, который опирается на результат анализа и структурирования опыта речевой активности детей. Речевое развитие ребенка представляет собой упорядоченную цепь систем языка, которые последовательно сменяют друг друга. Данная цепь систем имеет некоторые особенности – соответствие умственному уровню развития ребенка и обеспечение его коммуникативных потребностей. Эта система и составляет из себя онтогенез речевой деятельности. Установление определенных рамок онтогенеза речи ребенка необходимо для обозначения норм развития речи детей разных, отдельных возрастов, а также для определения проявлений, отклоняющихся от нормы [24].

Понятие «онтогенез речи» в логопедии включает в себя все время формирования речи, которое начинается с момента появления первых речевых актов ребенка до состояния, когда речь становится основным способом коммуникации и мышления [22].

Весомым теоретическим основанием многих научных разработок стало рассмотрение с психолингвистической позиций понятия речевой деятельности и психологических механизмов, лежащих в основе его формирования, предложенный Е. Собонович [18, с. 7–35].

Согласно ему, формирование и функционирование речевой системы ребенка на всех ее уровнях основывается на взаимодействии двух групп механизмов: общефункциональных и специфически речевых. Первую группу механизмов репрезентируют:

- мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, аналогии;
- произвольная память зрительной и слуховой модальности;
- процессы произвольного внимания (объем, устойчивость, распределение, переключение, производительность).

В состав второй группы механизмов входят сукцессивный и симультанный анализ и синтез.

Такой подход раскрывает психологические механизмы развития речи ребенка (в фонологический, лексической, грамматической звеньях) в условиях нормального и нарушенного онтогенеза. Это позволило не только определить структуру речевых нарушений, но и по-новому подойти к решению проблем поиска эффективных и рациональных путей коррекции и предотвращения недостатков речевого развития детей.

В своих исследованиях Е. Собонович акцентирует внимание непосредственно на языке и речи – двух звеньях речевой деятельности [18, с. 23]. Они входят в структуру речевой деятельности как внутренние средства (язык) и способ (речь) ее реализации. Ученый выделил лингвистический и коммуникативный компоненты речевой деятельности, то есть речь в ней

рассматривается как двусторонний процесс, направленный как на усвояемость, так и на использование языка в актах коммуникации (говорение, восприятие речи, чтение, письмо), а также определены типы речевой компетенции, их содержание и психологическую структуру.

Проследим поэтапность становления связной речи детей от трех до шести лет, поскольку именно в этот период дошкольного детства характеризуется сознательной коммуникативной потребностью и активностью.

Речь ребенка третьего года начинает приобретать связный характер, совершенствуется понимание речи окружающих, значительно активизируется и обогащается собственно. В последующий период (четвертый год жизни) происходит переход от ситуативной к контекстной речи. Это этап зарождения монологической речи.

В развитии речевой деятельности детей пятого года жизни происходят качественные позитивные изменения. Потребность в познании окружающего мира с помощью подсказок и объяснений взрослых стимулирует развитие у детей пояснительного речи. Интенсивно обогащаются активный и пассивный словари, в частности, за счет слов, конкретных названий, функциональных признаков и свойств, обобщающих слов, глаголов, передают состояния и переживания человека и т.д. Дети начинают осваивать разные типы лексических явлений (синонимия, антонимия, паронимия, некоторые переносные, производные слова).

Происходит совершенствование грамматической составляющей речи, хотя аграмматизмы все еще имеют место. В условиях обычного развития пятилетние дети учатся различать все звуки родного языка, сравнивать их по высоте, звонкости и глухости.

На пятом-шестом году жизни дошкольник демонстрирует значительные успехи в обогащении и расширении диапазона речевой деятельности. Растет интерес к речи окружающих, ребенок может до конца

выслушать собеседника. Формируется умение формулировать вопросы [25, с. 270].

Продолжается сознательное овладение монологической речью, происходит становление таких форм как рассказ, описание, рассуждение с опорой на наглядность. Заканчивается усвоение грамматических форм слов. Но детям еще сложно самостоятельно и точно пересказать содержание прочитанной сказки, рассказа.

В.П. Глухов отмечает, что в речи дошкольников появляются элементы детского речевого творчества – дети фантазируют, придумывают события и персонажей, с которыми не встречались в реальности [7, с. 108].

Ребенок на шестом году жизни обладает связной монологической речью, может описать события, передать содержание мультфильма или рассказа. Однако полноценное овладение навыками монологической речи возможно лишь в условиях целенаправленного обучения, формирования коммуникативной мотивации к его использованию.

Показатель эффективности применения основных форм связной речи детей пятого года жизни зависит от уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи.

Развитие грамматического строя речи ребенка в онтогенезе интересовало многих исследователей (А.Н. Гвоздев, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Ф.А. Сохин, С.В. Цейтлин и др.) [7; 9; 13; 19; 22]. Ученые считают, что усвоение грамматических законов построения речевого высказывания малышом происходит естественно в процессе познавательного развития – во время игры, манипулятивных предметных действий, труда и других видов детской деятельности.

В частности, М. Figueroa-Sanchez в своем труде указывает на то, что все это опосредованно общением со взрослыми и сверстниками, в процессе которого и происходит непосредственное подражание и усвоение грамматических норм и правил [23, с. 302].

Базовым новшеством в процессе коммуникации ребенка на третьем году жизни является словоизменение и освоение диалогической формы речи со взрослыми. В исследованиях Т.А. Ушаковой аргументированно доказывается, что в это время в высказываниях ребенка систематизируются грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивается согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах [29, стр. 59–66].

На сегодняшний день классическая и современная литература передает различные аспекты к выделению периодов развития речи. Многие ученые выдвигают различные периодизации и их названия. Но мнения всех авторов совпадают в одном – главной причиной речевого развития является стремление в постоянной коммуникации ребенка. Связная речь – это наивысшая ступень речемыслительной деятельности.

Ученый, лингвист Ф.А. Сохин говорил, что связная речь подразумевает не простую упорядоченную цепь логически взаимосвязанных умозаключений, которые представляют собой правильно построенные предложения. Связная речь является показателем овладения родным языком ребенком, освоения фонетической стороны, лексикона и грамматического строя. Исходя из этого по речи детей можно извлечь информацию об уровне сформированности речевой деятельности. Фразовая речь является одним из показателей нормального развития ребенка.

Большинство ученых заинтересованы в том, чтобы связная речь у детей была сформирована в нужные сроки и периоды онтогенеза. Одним из таких ученых является, А.М. Бородич, который считал, правильное и логичное изложение своих мыслей оказывает воздействие на эстетическое развитие детей: при пересказах, при творчестве своих рассказов дети привлекают слова и какие-либо выражения из художественных произведений.

Преимущественно непростая форма речевой деятельности есть связная речь, которая представляет из себя логичное комплексное и подробное изложение. В.П. Глухов отметил, что главная функция, которую реализует

данная форма речевой деятельности, это коммуникативная. Связная речь, по мнению В.П. Глухова, это совокупные по смыслу отрывки речи, образующие целостные семантические высказывания.

Связная речь воспроизводится в двух основных формах – диалоге и монологе. В зависимости от характерных особенностей форм определяются способы их становления, развития [31].

Диалог – это форма речи, которая содержит комплекс фраз, предполагающих какую-либо цель. Участников диалога объединяет одна ситуация и знание, о чем говорят собеседники. Данная форма речи наиболее простая, не затрудненная, поэтому дети овладевают ей в онтогенезе на более ранних этапах.

Монолог – это логичные фрагменты речи одного человека, при которых сообщаются материалы об определенных фактах действительности. Из вышесказанного известно, что монолог является наиболее сложной формой речи, поэтому и более поздней по освоению ребенком. Такая форма речи служит для ориентированной передачи информации. Монологическая речь достигает вершины развития в школьном возрасте, но начинает своё формирование в период старшего дошкольного возраста.

Знание всех аспектов речи является предпосылкой для совершенствования связной речи, но, как и развитие связной речи, оно оказывает благотворное влияние на обучение детей без использования и беглости как отдельных слов, так и целых синтаксических структур [3].

Этой важнейшей темой заинтересованы ученые, лингвисты такие, как А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Т.Н. Ушакова, они дают подробное описание в своих исследовательских работах.

Каждый из авторов имеет свою точку зрения на данную проблему, поэтому выделяют и дают разное описание этапам речевого развития детей. Так, в своих работах А.Н. Гвоздев дает подробное описание порядку освоения ребенком основных грамматических категорий слов, построению

предложений, а также особенностям их оформления. В результате этого автор создает собственную периодизацию.

В первый период ребенок активно использует в своей речи аморфные слово-корни. Продолжительность периода составляет от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев.

В течение второго периода усваивается в речи грамматическая структура предложения. Длительность второго периода от 1 года 10 месяцев до 3 лет.

Третий период достаточно продолжительный и длится от 3 до 7 лет. Ребенок классифицирует грамматические формы относительно склонения и спряжения, узнает многие единичные формы, исключения. На начальной границе данного этапа ребенок способен активно пользоваться связной речью – объем становится гораздо больше, чем был, усложняется содержание, предложения по структуре увеличиваются. По мнению А.Н. Гвоздева, у ребенка возраста трех лет должны быть сформированы все основные части речи.

Дети трехлетнего возраста владеют более доступной для них диалогической формой речи, то есть способны давать ответы на вопросы, они только начинают правильно трактовать свои мысли. Их речь ограничена согласно ситуации, они высказываются образно. Не смотря на овладение грамматическими категориями, дети допускают много ошибок при строении предложений и т.д. Дальнейшее развитие основывается на обучении разговорной речи, что является началом становления монологической речи.

Активизация словаря, объем которого в среднем дошкольном возрасте увеличивается ориентировочно до 2,5 тысяч слов оказывает значительное влияние на формирование связной речи. Ребенок начинает понимать и правильно использовать в речи грамматические категории слов, например, прилагательные для определения признака предмета, глаголы для обозначения действия. В этом возрасте в речи ребенка зарождаются первые обобщения, выводы и умозаключения.

Дети в возрасте четырех лет пользуются в коммуникации простыми и сложными предложениями. Чаще всего они используют простое распространенное предложение. Так же в речи появляются придаточные предложения, в особенности причинные, затем придаточные условия, дополнения и определения.

Со временем дети приближаются к тому, чтобы самостоятельно составлять рассказы по картинке, по игрушке в малых размерах для начала. Но в основном эти рассказы похожи на рассказы взрослого, которые дети слышат и повторяют. Они затрудняются дифференцировать значимое от незначимого, основное от мелочи. Дети в основном пользуются речью, ограниченной ситуацией, но стремятся к развитию контекстной речи, то есть речи, которая будет понятна в любой ситуации и при любых условиях [26].

К пятилетнему возрасту дети более-менее без ограничений используют сложноподчиненные и сложносочиненные предложения в своей речи. Связная речь в старшем дошкольном возрасте достигает пика своего развития. Дети этого возраста, вступая в диалог, отвечают лаконично и развернуто в соответствии вопросом. При этом выявляется способность трактовать вопросы, высказывать корректные фразы, предотвращать ошибки и дополнять ответы собеседников.

Под действием постоянно развивающейся интеллектуальной деятельности отмечаются перемены в структуре детской речи. Наблюдаются умения выделять какие-либо значимые признаки в предметах и явлениях. Дети дошкольного возраста принимают активное участие в разговорах и беседах. Они спорят, рассуждают, достаточно уверенно доказывают свою точку зрения, уверяют собеседника. При упоминании предмета или явления используют, в большинстве случаев, не названия, а с помощью выделения характерных особенностей и признаков, развернутое и довольно совершенное описание этого предмета или явления [28].

Вследствие умения вычленять признаки предмета или явления, появляется умение логично строить описательный и сюжетный рассказы на

определенную тему. Но все же детям требуется пример рассказа воспитателя. Недостаточный уровень развития у детей данного возраста имеет передача экспрессивного отношения к предметам описания [29].

Таким образом, к концу периода дошкольного возраста каждый ребенок должен хорошо усвоить развернутую фразовую речь, которая фонетически, лексически и грамматически правильно устроена. К началу обучения детей в школе, они должны иметь высокий уровень развития коммуникативных умений и навыков, с помощью которых детские высказывания будут соответствовать задумке, условиям и целям общения.

1.3. Особенности развития связной речи при общем недоразвитии речи

В настоящее время изучению детей с общим недоразвитием речи посвящено ряд фундаментальных и разносторонних исследований таких ученых, как Н.А. Новотворцева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др. Уровень усвоения навыков и умений согласно требованиям программы зависит от уровня сформированности речи ребенка, в частности, фонетико-фонематического и лексико-грамматического аспектов. На сегодня термин «недоразвитие речи» используется для обозначения качественно более низкого уровня сформированности той или иной речевой функции или речевой системы в целом» [19, с. 236].

Недоразвитие речи, как отмечает А.Н. Корнев, это не самостоятельная нозологическая единица в медицинском смысле этого понятия, а целостное гомогенное заболевание со сложным патогенезом и механизмами. Обычно это сочетание нескольких синдромов, различающихся по своим механизмам [17, с. 142].

Под общим недоразвитием речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и изначально сохраненным интеллектом они понимают форму речевой аномалии, при которой изменяется формирование всех компонентов голосовой системы, связанных как со звуковыми, так и со смысловыми аспектами речи» [19, с. 235].

Понятие общего недоразвития речи опирается на прогрессивное мнение о возможности единого коррекционно-педагогического подхода к разнородным по своему происхождению системным нарушениям речевого развития у детей, исходя из конкретного состояния речевого развития ребенка.

Нарушение всех составляющих речевой системы может наблюдаться при наиболее сложных формах речевой патологии детского возраста: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии – в тех случаях, когда проявляется нарушение всех сторон речи.

У детей, имеющих нарушения интеллектуального развития, слуховой и зрительной функций, недоразвитие речи, как правило, имеет вторичный характер, но основные направления логопедической работы совпадают с методикой преодоления аналогичных нарушений первичного характера.

Впервые теоретическое обоснование ОНР было сделано в результате многогранного исследования различных речевых нарушений у детей дошкольной и школьной возрастных групп, которые были проведены сотрудниками НИИ дефектологии в г. Ленинград Н.А. Никашиной, Г.А. Каше, Л.Ф. Спириной, Г.И. Жаренковой и другие под руководством профессора Р. Левиной в 50-60 годах XX столетия.

Проблему ОНР основательно освещена в логопедической литературе в течение последних лет. Продолжали ее изучать В.К. Воробьева, Е.Н. Ефименкова, В.К. Орфинская, Е.Ф. Соболевич, Т.Г. Филичева, Г.В. Чиркина и другие исследователи.

Исследования ученых позволили выявить симптомы системного нарушения речевой деятельности, присущие детям с ОНР, которые далее оформились в 3 уровня (с дальнейшим введением IV уровня).

У детей с первым уровнем ОНР полной или почти полной отсутствуют словесные средства общения в возрасте после трех лет. Речевые средства коммуникации у детей значительно ограничены. Они имеют бедный лексический запас, который состоит из аморфных слов, а именно:

звукоподражаний и звукокомплексов. Такие аморфные слова образованы самими детьми и обычно являются непонятными для окружающих людей («сайка» – фонарик; «аси» – машина уехала). Они часто пользуются указательными жестами, соответствующей мимикой, что улучшает возможность понимания бытовых желаний ребенка.

На этом уровне речевого развития дети почти не владеют фразовой речью. В редких случаях наличествуют попытки выразить свои мысли с помощью нескольких аморфных слов («Диди туту» – дедушка уехал, «Сима ода» – Максим хочет пить).

Пассивный словарь детей с уровнем общего недоразвития речи, значительно больше активного. От родителей часто можно услышать, что дети все понимают, но самостоятельно сказать не могут. Но такие впечатления ложные. Безмолвные дети понимают речь как правило только в определенных условиях, где сама ситуация является подсказкой, многих слов они не понимают вообще. Практически полностью отсутствует понимание значений грамматических форм слов (различение единственного числа и множества различных частей речи, прошлого и будущего времен глагола, форм мужского, среднего и женского рода, значения почти всех предлогов и т.д.

Второй уровень общего недоразвития речи характеризуется значительным ростом речевых возможностей детей, наличием общения, которое осуществляется с помощью достаточно стабильных, хоть и чересчур искаженных в фонетическом и грамматическом отношении, языковых средств.

Дети на этом уровне общего недоразвития речи владеют бытовым словарным запасом (большой частью пассивным). Речь обогащается появлением новых частей речи: появляется небольшой круг прилагательных и наречий. Становится возможным использование местоимений, союзов, простых предлогов. Дети уже имеют возможность отвечать на вопросы взрослого человека, относительно развернуто рассказать о себе, о Родине и

некоторых хорошо знакомых событиях. Объяснение непонятных для окружающих слов иногда сопровождается жестом (например, слово шляпа – «голова» – и жест одевания шляпы; полка «полотенце» – и показ того, как на полку можно положить какую-то вещь).

Дети со II уровнем общего недоразвития речи имеют устойчивые нарушения в усвоении и использовании грамматических средств речи. В их речи встречаются единичные формы словоизменения, есть попытки изменить слова по роду, числу и падежу, глаголы на прошедшие и настоящие, но в большинстве случаев эти попытки безуспешны.

Существительные чаще всего употребляются в именительном падеже, глаголы – в инфинитиве или в реальном третьем лице единственного или множественного числа. Существительные часто несовместимы или некорректно употребляются с глаголами, родом и числовыми прилагательными.

Употребление существительных в косвенных падежах имеет случайный характер. Фраза, как правило, пресыщена аграмматическими ошибками («играет с мячиком», «дем на улице»). Аграмматические ошибки обнаруживаются во время изменения существительных по числам («два руки», «пять голубев»). Встречаются смешивание единственного и множественного числа, глаголов в прошедшем времени мужского и женского рода.

На указанном уровне речевого развития улучшается импрессивная речь, появляется дифференциация некоторых грамматических форм, но эта разница нестабильна. Уже существует ориентация не только на лексическое значение корневой морфемы, но и на другие морфологические элементы, которые приобретают осмысленное значение. Становится возможным различать на слух и правильно понимать мужские и женские формы глаголов в прошедшем времени, хотя некоторые ошибки в их понимании все же встречаются.

Фонетическая сторона речи очень отстает от возрастной нормы: количество звуков, которые произносятся неправильно, достигает 16–20. Отсутствие звукопроизношения сопровождается затруднениями в произношении слов и предложений, хотя воспроизведение слоговой структуры слова на втором уровне ОНР становится более доступным, чем на предыдущем.

Характер ошибок определен низким уровнем фонематических и фонетических возможностей ребенка. Наблюдается неподготовленность детей к овладению звуковым анализом и синтезом слов.

Третий уровень ОНР характеризуется наличием расширенной фразовой речи с элементами лексико-грамматической и фонетико-фонематической недоразвитости. Непосредственное межличностное общение между детьми остается трудным и ограничивается известными ситуациями.

На фоне относительно подробной фразовой речи выявляются неточные знания и неточное употребление многих разговорных слов. В активном словаре, а также на нижних уровнях преобладают существительные и глаголы, гораздо реже дети используют слова, обозначающие характеристики, признаки, состояния предметов, а также способы действия. Подстановки слов доступны для семантических и слуховых функций.

В словаре детей мало слов на обозначение обобщающих понятий, в основном это относится к хорошо знакомым бытовым ситуациям: игрушки, посуда, одежда, цветы. Редко употребляются антонимы, почти отсутствуют синонимы.

Одинаковыми словами-реакциями «большой – маленький» дети обозначают различные величины предметов: длина, высота, ширина и т.д. Большой столб вместо высокий, маленький карандаш вместо короткий, маленькая тропа вместо узкая. Это приводит к нарушению лексического сочетания слов.

Среди всего многообразия прилагательных дети используют качественные, что обозначают такие признаки, которые дети могут

воспринимать непосредственно величину, форму, цвет, некоторые другие свойства предметов. Относительные и притяжательные прилагательные используются только для выражения хорошо известных отношений («мамин телефон»).

Местоимения, наречия и предлоги значительно ограничены в использовании. Не сформирована проявляющаяся образная речь. Дети не понимают и не пользуются словами с переносным значением, полисемическими словами, синонимами, эпитетами, метафорами, сравнениями и т.п.; наблюдаются значительные трудности в понимании и использовании малых форм народного творчества (пословиц, поговорок, загадок, фразеологизмов и т.д.).

У детей с третьим уровнем общего недоразвития речи недостаточно сформировано понимание грамматических форм. Импрессивный аграмматизм проявляется в нарушенном понимании морфологической структуры слова. Отмечаются затруднения в восприятии сложных логико-грамматических конструкций, выражающих причинно-следственные и пространственно-временные отношения.

На современном этапе развития логопедической науки разработана характеристика еще одного (четвертого) уровня речевого недоразвития, который впервые был описан в специальной литературе Т.Б. Филичевой отношении детей седьмого года жизни третьего-четвертого года обучения.

В целом дети IV уровня общего недоразвития речи не имеют значительных нарушений звукопроизношения, но у них отмечается недостаточно четкое различие оппозиционных звуков. Недостатки звукослового строения слова проявляются в различных вариантах нарушения его звукозаполнения, это обусловлено трудностями детей удерживать в памяти грамматический образ слова. В структуре слова отмечаются персеверации, перестановки звуков и слогов, пропуски (Элизии) слогов, сокращения количества согласных при совпадении, замене слогов и т.д.

У детей выявляются определенные нарушения смысловой стороны речи. Лексический запас недостаточно точен по способу употребления. В нем наблюдаются, по большей части, слова, обозначающие конкретные предметы и действия, и мало представлены слов, которые обозначают абстрактные и обобщающие понятия. В результате лексический запас детей характеризуется стереотипностью, дети часто употребляют одни и те же слова. Лексические ошибки проявляются в замене слов, близких по семантическому значению (например: «девочка чистит веником» вместо «подметает»), за ситуацией (фонтан - водичка льется, брызжет), в неточном употреблении и путании признаков (высокий мужчина – большой, смелый солдат – быстрый).

Значительные трудности дети испытывают во время подбора синонимов, антонимических отношений к словам с абстрактным значением (щедрость – нещедность; уважение – злой, доброта), родственных слов. Коннотативное значение метафор и сравнений, слов с переносным значением часто вообще являются недоступными для их понимания.

Ограниченность усвоенных языковых средств сказывается и на процессах словоизменения. У детей остаются имеющимися ошибки в использовании форм множества с использованием непродуктивных флексий («деревья», «гнезда», «увидели воронов», «лисей»). Характерное путание форм склонения, особенно во время овладения конструкциями местного падежа. В экспрессивной речи правильно употребляются лишь простые и хорошо усвоенные ранее предлоги (у, на, под). Сложные предлоги типа «из-под, между, из-за, через» часто применяют с ошибками, смешиваются или заменяются на более простые.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутого фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Понимание обращенной речи значительно улучшается и приближается к норме. Ребенок в процессе общения активно использует все части речи, правильно употребляет простые

грамматические формы, однако встречаются ошибки в согласовании числительных с существительными в роде, числе и падеже. В собственных высказываниях частично строит сложноподчиненные и сложносочиненные предложения, но преобладают простые распространенные предложения.

Словарный уровень приближается к возрастной норме. Значительно улучшается усвоение и воспроизведение звуко-слоговой структуры слов. Однако недостаточное развитие фонематического слуха является причиной несформированности навыков звукового анализа и синтеза. Итак, анализ компонентов речевой деятельности детей с третьим уровнем речевого развития дал возможность констатировать их несовершенство во всех проявлениях.

Четвертый уровень речевого развития характеризует детей с недостаточной дифференциацией звуков речи. Они допускают перестановки слогов и звуков, сокращения согласных при стечении. Фонационное оформление речи смазано, вялое. Допускаются ошибки в использовании лексических значений слов, согласовании слов, но они незначительные и эпизодические. Речевая деятельность детей на этом уровне практически соответствует норме [21, стр. 94].

Характерным для детей четвертого уровня речевого развития есть нарушение связной речи: пробелы в логической последовательности рассказов, блокировка второстепенных персонажей, пропуск центральных событий, повторение отдельных эпизодов при составлении рассказа, описания на определенную тему, сюжетные рисунки и серии сюжетных рисунков.

Итак, на фоне развернутой самостоятельной фразовой речи у таких детей отмечаются отдельные нарушения каждого из компонентов речевой системы. Это свидетельствует о том, что дети не побороли патологические механизмы усвоения речи и не достигли того уровня речевого развития, который свойственен их сверстникам с нормотипичным развитием.

В зависимости от уровня речевого развития дошкольников формируется система компенсационной работы, направленная на формирование всех компонентов речи у детей с общим недоразвитием речи.

Исследованиями ученых (Л.А. Андрусихина, А.Н. Корнев, О.М. Мастюкова, Ю.В. Рибцун, Е.Ф. Собонович, Т.А. Фотекова и др.) доказано, что общее недоразвитие речи обуславливает специфический характер познавательной деятельности и эмоционально-личностной сферы ребенка.

В частности, у детей данной категории наблюдаются различные варианты соотношения недоразвития речевых и познавательных процессов: либо в структуре дефекта в качестве ведущего выступает нарушения речи, или недостатки речи и интеллекта занимают равнозначные позиции, или доминируют только их отдельные стороны. Такая полиморфность усложняет как внутригрупповую дифференциацию дошкольников с общим недоразвитием речи, так и их отграничения от детей с другими типами дизонтогенеза, в структуре которых присутствуют нарушения речи системного характера (прежде всего, задержки психического развития и легкой степени умственной отсталости).

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается разный уровень сформированности психических функций в целом. Недоразвитие первой сигнальной системы – речи – приводит к нарушению второй сигнальной системы - психических процессов: мышления, памяти, внимания, восприятия и представлений. Анализ литературных источников и практики воспитания и обучения дошкольников со сложными речевыми расстройствами (Г.М. Богомазов, Л.С. Волкова, В.П. Глухов, О.М. Мастюкова, Ю.В. Рибцун, Е.Ф. Собонович и др.) свидетельствует о нарушении у детей с общим недоразвитием речи зрительного и фонематического восприятия, слухового и зрительного внимания, вербальной памяти, словесно-логического и абстрактного мышления, эмоционально – волевой сферы, что в целом негативно влияет на их общее и речевое развитие [27, с. 72].

Н.А. Уманская, Л.А. Давидович указывают на первичную сохранность интеллекта детей с общим недоразвитием речи, однако исследователи (Л.Н. Андрусина, Е.М. Мастюкова, Ю.В. Рибцун, Е.Ф. Собонович, В.А. Тарасун) указывают на разный уровень сформированности у детей с недоразвитием речи психических функций в целом и интеллектуального развития в частности [3, с. 156].

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи наблюдается сложное сочетание нарушений речи и познавательной деятельности. Изучение учеными проблемы возникновения, протекания и четкой дифференциации уровней речевого развития остается открытым через мобильность его признаков у детей дошкольного возраста. Констатация взаимообусловленности нарушений основных психологических функций и нарушений речи очерчивает новые пути преемственности и коррекции речевого развития дошкольников.

1.4. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и развития связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи эффективно через логопедическое воздействие и обусловлено не только коррекцией нарушений данной сферы, но и качественной диагностикой. Существует ряд научно-методических трудов, направленных на выявление состояния связной речи. Затруднения диагностики и коррекции связной речи рассматривались в разных научных исследованиях следующими авторами: Г.В. Чиркиной, Е.М. Мастюковой, Л.Е. Ефименко, О.Б. Иншаковой, Т.А. Фотековой, В.К. Воробьевой, К.Д. Ушинским, Е.Б. Струной, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой, В.П. Глуховым, Н.В. Нищевой, Л.В. Лопатиной, О.В. Ивановой.

Их работы раскрывают приемы развития связной монологической речи для разных возрастных групп при пересказе литературных произведений, рассказа историй по картинкам, значительное место отводится

рассказыванию на темы из личного опыта, ну и конечно всевозможные виды творческого рассказа. Просмотрев множество материала, мы можем предполагать, что в данное время, применяемые логопедами методики не имеют единого математического аппарата, но хотелось бы отметить, что подобные разработки уже имеются и используются многими логопедами. Авторами таких методик стали В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Фотекова.

С целью комплексного изучения связной речи детей В.П. Глухов предлагает использовать комплекс заданий, включающий: составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок; составление предложений по отдельным ситуативным картинкам; составление предложений по трем картинкам, связанным тематически; придумывание рассказа на основе личного опыта; составление рассказа-описания; пересказ текста. С учетом индивидуального уровня речевого развития ребенка, программа опроса может быть дополнена доступными заданиями с элементами творчества: по заданному началу окончить рассказ; придумать рассказ на заданную тему. По результатам исследования составляется индивидуальный оценочный «профиль» состояния связной монологической речи для каждого ребенка, пример которого также приводится автором.

Как видим, при выполнении этих заданий вскрывается умение составлять тексты двух функциональных типов – описательного и повествовательного.

Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина предлагают использовать традиционные методы в сочетании с нейропсихологическими методами, предложенными Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой для диагностики связной речи детей с общим недоразвитием речи. Методика состоит из двух заданий: пересказ текста и составление рассказа с использованием четырех сюжетных картинок. Для более точного определения трудностей воспроизведения текстов авторы предлагают оценивать рассказы по четырем критериям: семантическая точность и самодостаточность исполнения; возможность программирования текста; грамматическая формализация; логическая

формализация. Баллы, начисленные по каждому критерию, суммируются, затем вычисляется количество баллов по всей серии [6].

Стоит отметить, что И.Д. Коненкова для изучения связной речи у детей с задержкой психического развития предлагает метод, аналогичный методу исследования связной речи Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной:

- пересказ адаптированного повествовательного текста;
- создание рассказа на основе серии сюжетных картин [23].

В своей методике изучения связной речи дошкольников О.Е. Грибова выделяет представленные ниже виды заданий, при соблюдении принципа – от общего к частному и от простого к сложному:

- составление рассказа-описания на основе впечатления (по памяти);
- составление рассказа-описания на основе объекта или сюжетной картины;
- создание повествовательного рассказа на основе впечатления;
- создание повествовательного рассказа на основе сюжетной картины;
- создание повествовательной истории на основе серии сюжетных картинок.

В результате выполнения заданий автор предлагает проанализировать характер помощи ребенку при составлении рассказов по следующим критериям: стимулирование помощи – постоянная помощь в виде вспомогательных вопросов; наводящих вопросов; организующая помощь [15].

Т.Б. Филичева предлагает использовать для изучения связной речи картинки из серии «Мы играем», «Домашние и дикие животные», а также картинки «Дидактического материала по коррекции нарушений произношения у дошкольников». Автор предлагает следующие задачи:

- расскажите от 1-го лица;
- выбирайте эпитеты для конкретных слов;
- пересказывать текст, меняя время выполнения действий;
- образуйте сравнительную степень прилагательных;

– формировать уменьшительную форму и так далее.

Ребенок должен правильно и последовательно выражать свои мысли, а также учиться рассказывать о событиях окружающей жизни. Логопедическая работа строится по следующим направлениям: накопление словарного запаса, пересказ и придумывание рассказа, заучивание стихов, придумывание загадок [59].

Р.И. Лалаева, как и многие из вышеперечисленных авторов, в своей работе психолингвистического исследования нарушений устной речи детей рассматривает изучение монологической связной речи с опорой на сюжетные картинки [28].

В.К. Воробьева предлагает изучать связную речь при помощи четырех блоков.

Первая серия блока направлена на изучение репродуктивных возможностей детской речи и состоит из двух заданий: пересказать текст как можно подробнее; пересказать этот же текст, но кратко.

Второй блок экспериментальных заданий направлен на изучение продукции речевых способностей детей: умение самостоятельно создавать смысловую программу связного сообщения на основе визуализаций; возможность выполнения программы указана в сообщении о последовательности.

Третий блок задач – изучить особенности построения связного сообщения в условиях частичного присвоения семантических компонентов и лексико-синтаксических высказываний.

Четвертая серия блока направлена на выявление состояния ориентировочной деятельности, в связи с тем, что ориентация в правилах генерации текста предшествует созданию связного монологического высказывания.

Методика изучения связной речи дошкольников с ОНР третьего уровня, предложенная И.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, состоит из трех типов заданий:

1. Определение максимального количества предложений, используемых ребенком, и наличия элементов для построения сложного предложения.

2. Создание рассказа на основе серии сюжетных иллюстраций.

3. Прослушивание сказки или рассказа (то знакомого, то незнакомого), ответы на вопросы о тексте и его пересказ [19].

По программе Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной логопедическая работа с детьми с ОНД III уровня проводится с использованием поэтапной системы формирования речи в специальной группе для детей с нарушениями речи.

Работа по формированию монологической речи протекает по двум направлениям:

- формирование речи ребенка по готовому сюжету (работа по пересказу прочитанного, составление рассказов по сюжетным картинкам и серии последующих картинок);

- формирование речи ребенка без законченного сюжета [52, с.89].

Развитие связной речи у дошкольников из ОНР происходит с учетом этапов коррекции нарушений звукопроизношения на материале звуков, которые правильно произносятся ребенком с целью формирования речевых средств.

Связное высказывание и совершенствование навыка диалогической и монологической речи осуществляется в процессе предметно-практической деятельности и на специальных занятиях.

Обучению составлению собственных рассказов должна предшествовать подготовительная работа, которая включает целый ряд развивающих речевых упражнений и словесных игр. К таким подготовительным упражнениям принадлежат:

- 1) лексические упражнения (подбор, к слову, которое обозначает предмет, соответствующих словам действий и наоборот; подбор синонимов и антонимов к словам, которые обозначают предметы, их свойства,

разнообразные действия; подбор определений, эпитетов, сравнений для словесной характеристики предмета; и тому подобное);

2) лексико-грамматические упражнения (дополнение предложений необходимым по значению словом; составление предложений по представленным словам т.д.);

3) упражнения для развития «поэтического слуха» (подбор рифмующихся слов);

4) игры-упражнения на узнавание предмета по его описанию и отгадывание загадок.

Регулярное выполнение детьми упражнений на подбор синонимов, антонимов, эпитетов, сравнений, слов, которые рифмуются, способствуют лучшему усвоению языковых средств образной выразительности, позволяют использовать полученные речевые навыки в процессе составления собственных рассказов.

В дальнейшем дети учатся рассказывать по рисунку, серии рисунков, с опыта, описывать предметы, пересказывать текст с опорой на наглядность и без нее, сочинять рассказы по аналогии, выдумывать продолжение (концовку) к незаконченному рассказу, сочинять сюжетный рассказ по набору игрушек, составлять рассказ по нескольким опорным словам, выдумывать рассказы на заданную тему и тому подобное.

Большое значение имеет развитие умения детей пользоваться интонациями во время рассказа, развитие чувства ритма, выразительности рассказывания, понимания настроения текста, умение отличать стихотворение, сказку, рассказ, описание.

Исследования в области педагогики и психологии доказывают, что игра – ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста. Она близка и интересна ребенку, поскольку зарождается, формируется именно из его интересов и потребностей, которые возникают в результате взаимосвязи с внешней средой, в частности такая связь происходит через речевую деятельность. На современном этапе развития науки исследование речевой

сферы ребенка и нарушений в развитии речевой функции и методов их коррекции является актуальным вопросом, который требует незаурядной исследовательской базы и внимания [2, с. 15].

Игра занимает важное место в системе средств развития речи дошкольников. Ее влияние на воспитательный процесс детей исследовало большое количество педагогов-классиков: Я.А. Коменский, С.В. Русова, К.Д. Ушинский и др., психологи Ю.А. Аркин, Л.С. Выготский, Л.С. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и др., Современные ученые Л.В. Артемова, А.К. Бондаренко, Г.И. Григоренко, А.И. Сорокина, А.П. Усова, Т.А. Маркова. По данным исследований ученых: играя, дети имеют возможность действовать, конкретные игровые действия обуславливают речевую активность и одновременно направляют развитие игры [2, с. 15].

Речь – это не только важнейший способ общения, но и средство получения и аккумуляции знаний. Достаточный уровень речевого развития является залогом и своеобразным «фундаментом» для полноценного психического развития личности [5, с. 36].

Учитывая достаточно объемный диапазон нарушений важно выбрать правильные методы коррекции (осуществление психолого-медико-педагогических мероприятий с целью устранения отклонений в психофизическом и интеллектуальном развитии и поведении и обеспечения перспектив успешной социализации) имеющихся нарушений, наиболее эффективными являются игра [2, с. 16].

Игра – это своего рода метод обучения, способ передачи знаний и приобретения нового опыта. Игровой метод – универсальная форма деятельности, благодаря которой в психике и личности дошкольника происходят фундаментальные и прогрессивные изменения, которые составляют основу перехода к новому виду деятельности (обучению). Во время игры отчетливо проявляются познание, активность и общение ребенка, что, в свою очередь, составляет основу разговорной и игровой деятельности как процесса применения ранее полученных знаний, речевых навыков и

навыков в новых ситуациях. На этих занятиях дети углубляют и совершенствуют свои знания, исходя из их интереса к игровому процессу.

Согласно исследованиям Ф. Фрадкиной, действия в игре возникают из объективных действий путем передачи их на объекты-заменители. Игра проходит под руководством взрослого и представляет собой своеобразную схему действий по отношению к предметам, где самое главное не знание физических свойств предметов, а знание, изучение их общего смысла и применение.

Б.Г. Ананьев отмечает, что правильно организованное обучение в игровой форме позволяет не только приобретать знания и навыки, но и улучшает работу нервной системы. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения дошкольников, их эмоциональность, активность и потребность в общении. Игра положительно влияет на умственное, сенсорное, моральное и физическое развитие ребенка [16].

Однако стоит обратить внимание на особенности игровой деятельности дошкольников с ОНР, которая имеет свои особенности, которые необходимо учитывать в процессе коррекции. Для детей с общим недоразвитием речи характерны пониженная интеллектуальная собственность, познавательная пассивность, что в свою очередь приводит к недостаточной объективной активности. Это негативно сказывается на формировании потребности в общении со взрослыми и сверстниками, что становится причиной негативного эмоционального отношения как к активности речи, так и к окружающим. Поэтому педагог должен учитывать эти особенности и игрово расставлять уроки, тщательно подбирая материал, правильно формулируя цель [16].

Научное исследование В.И. Сельвестрова показывает, что игра даже у детей с недоразвитием общего языка способствует выделению и усвоению дошкольниками социальной функции (которая осуществляется непосредственно через речь), такие функции социальных отношений тесно переплетаются с ролевыми системными отношениями между детьми [2].

В отечественной дошкольной педагогике существует большое количество классификаций детских игр, основанных на самостоятельном творчестве детей в игре. П.Ф. Лесгафт первым классифицировал игру по этому принципу. Он считал, что дошкольный возраст – это период имитации новых впечатлений и их осмысления через мысленное представление, поэтому он разделил детские игры на две группы: имитационные или имитационные и мобильные (игры с правилами) [16].

Классификация по С.Л. Новоселовой содержит представление о том, кто инициировал игровую деятельность (ребенок или взрослый). Автор выделяет три группы игр.

Игры по инициативе детей – самостоятельные игры: игра-эксперимент; самостоятельные сюжетные игры: сюжетно-рефлексивные, сюжетно-ролевые, режиссерские и театральные.

Игры по инициативе взрослых: развивающие игры: веселые, развлекательные, интеллектуальные, карнавальные фестивали, театральные и постановочные игры.

Игры, истоки которых восходят к исторически сложившимся традициям этничности (национальности), которые могут создаваться по инициативе взрослого или ребенка: традиционные или фольклорные (исторически они являются основой многих игр, связанных с образованием и воспитанием) [28].

Однако наиболее изученными в дошкольной педагогике являются дидактические игры (это развивающие игры, используемые в учебном процессе для закрепления, уточнения знаний детей об окружающей среде). Ученые выделяют дидактическую игру как уникальную систему воздействия, направленную на формирование потребности ребенка в знаниях, познавательных, сенсорных, интеллектуальных и мнемонических процессах.

Важной и важной особенностью таких игр является то, что они создаются взрослыми с разными образовательными целями: языковое развитие, сенсорное воспитание, привыкание к окружающей среде и тому

подобное. Дидактические игры могут сопровождаться визуальным материалом: картинками, вещами или игрушками, или просто словесно структурированными [12].

Ученые, такие как В. Аванесова, Ф.Н. Блехер, З.А. Михайловой и др., Дидактические игры позволяют педагогу представить степень восприятия детьми учебного материала, разнообразить учебную деятельность, любознательность в нее [22].

В.М. Аванесова предложила следующую классификацию дидактических игр по характеру игровых действий:

- игры-задания, основанные на интересе детей к действиям с игрушками и предметами;
- игры с отгадыванием загадок, манящих к неизвестному: «Узнай», «Угадай», «Что изменилось?»;
- ролевые дидактические игры, в которых игровые действия заключаются в изображении различных жизненных ситуаций, в исполнении ролей (покупатель, продавец, врач и др.);
- игры с поиском предметов предполагают внезапное появление и исчезновение предметов, что вызывает интерес у детей;
- игровые штрафы или в запрещенной «штрафной» тематике, относящиеся к интересным игровым моментам – уронить картинку, не произносить запрещенное слово или воздержаться и т. д.

Дидактические игры используются на занятиях для развития звуковой культуры речи, для формирования грамматической правильности речи и обогащения лексического запаса детей.

Бондаренко связывает словесные игры в основном с интеллектуальным развитием ребенка и особенно с развитием мышления. Обратите внимание, что каламбуры предназначены для «развития увлекательной умственной активности, независимости и активности в вашем мышлении». Каламбуры требуют применения ранее полученных знаний к новым условиям или отношениям. В словесных играх ребенок самостоятельно решает различные

умственные задачи: описывает предметы, отгадывает по описанию, придумывает различные сказки, басни и т.д.

В.М. Чистяков начал классифицировать игры по языковому заданию. По его мнению, языковые игры преследуют следующую цель:

- Расширьте словарный запас родного язык.
- Углубить и прояснить значения слов.
- Развитие и закрепление связных языковых навыков.

А.А. Эйрамджян делит языковые игры на четыре группы: фонетические, лексические, синтаксические, диалогические. Каждая предложенная группа игр преследует определенную цель: фонетические игры способствуют развитию правильного произношения; лексический – обогащение словарного запаса; синтаксический: усиление умения строить предложения различной сложности; диалогические игры способствуют развитию диалогической речи.

Голосовые игровые ситуации выделяются как действенный метод исправления речи. Лингвистическая ситуация – это динамическая система взаимоотношений между теми, кто общается, и, основанная на отражении объектов и событий внешнего мира, порождает потребность в преднамеренной деятельности при решении языковых и ментальных проблем и поощряет активность.

А. Богуш, Н. Луцан делят игровые речевые ситуации на две группы: ситуации в развитии диалогической трансляции и монологи. Первая группа объединяет диалогические языковые ситуации, снова фокусируясь на диалоговых игровых языковых ситуациях, трилогии и полилоге. Вторая группа объединяет языковые игровые ситуации, способствующие развитию монолога: описание игровых языковых ситуаций, повествование, аргументация и объяснение.

В учебной литературе для дошкольников описаны игровые языковые упражнения с целью развития речи.

– звуковая культура: обучение, имитация, артикуляция. Например: «Найди место звука в слове», «Кто как орет?», «Горячий чай», «Котику, спи»;

– пополнение словаря: словесное и лексико-логическое. Например: «Кто что делает?», «Когда это происходит?», «Назовите это одним словом», «Скажи иначе»;

– грамматически правильная речь: (композиционная, трансформационная), упражнения на составление предложений со сложным словом, игровые упражнения с куклой, словесные упражнения для обучения словам. Например: «Найди пару», «Угадай по описанию», «Чьи дети?», «Какие, какие, какие?»;

– диалогическая речь: реплики упражнений, вопросительно-соответствующая беседа, условная. Например: «Как узнать?», «Спросить друга»;

– монологическая речь: описательная, репродуктивная (переводная), ситуативная, дискуссионная, композиционная (повествовательная). Например: «Составь предложение», «Угадай, где это было», «Что происходит зимой?»;

– коммуникативная направленность: коммуникативная. Например: «А что, если», «Угадай, что я делаю?», «Как вы понимаете это слово?».

Речевые игровые упражнения на занятиях логопедом являются неотъемлемой частью каждого урока, они стимулируют речевую активность детей, помогают улучшить речь детей.

В отличие от других видов деятельности, в игре преобладает определенный мотив, чаще всего – воля к победе. Победа в игре для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) играет довольно важную роль, поскольку позволяет правильно выполнить поставленное дидактическое задание. Л.С. Выготский считал, что игра создает зону наиболее близкого развития и обеспечивает высокий уровень успеваемости ребенка, который затем переходит на обычный уровень развития.

Отдельный вид игр как метод коррекции – соревновательная игра, способствующая активизации речевых способностей. Использование этого типа игры в классе логопеда помогает обучать в приятной и мотивирующей обстановке с участием детей, которые вербально пассивны. Дидактическая цель соревновательной игры – углубить знания звука и слов, установить правильные отношения между звуками и буквами («Поймай звук», «Буква потеряна», «Пирамида»). Элемент соревнования находится в центре игр «Почитай слово в воздухе», «Кто красивее скажет про осень», «Найди предмет, название которого состоит из трех букв» и т.д.

Атмосферу игры-соревнования можно сформировать при разделении на команды, выборе капитана, жеребьевке и т.д. Формы управления логопедическими заданиями формируют у дошкольников положительное отношение к речевой деятельности, дети незаметно направляют свое внимание на исправление звукового произношения, ошибок в произношении, пополнения словарного запаса и т.д. Следует отметить, что ценность викторины проявляется в том, что у детей есть возможность активно соревноваться, общаться, а это способствует формированию коллектива, мотивирует к общению, что так важно для людей с ограниченными возможностями.

Во время игровых соревнований на логопедических занятиях рекомендуется поддерживать положительную эмоциональную окраску игры, изобретательность, соревновательный дух и тому подобное. Логопедический опыт в этом направлении показывает, что этот тип игры является наиболее важной и неотъемлемой формой каждого урока логопедии и интерактивным методом исправления устной речи.

Регулярные упражнения помогают развивать существующий язык, обогащать активный и пассивный словарный запас и формировать лексический компонент как основу речевого общения. Но, как я уже сказал: упражнения должны выполняться в игровой форме, стимулировать,

привлекать и активизировать детей, чтобы они сотрудничали и ускоряли процесс коррекции.

Одним из важнейших и сложнейших задач развития связной речи является приобретение детьми умение самостоятельно составлять рассказы. Обозначенное умение формируется постепенно, на протяжении всего пребывания в логопедической группе при условии систематического обучения. Применяя иллюстрации и картины, дети учатся правильно воспринимать изображенное, выделять основное и второстепенное, логично и последовательно излагать свои мысли.

Высказывания состоят действием, серии сюжетных картин, одной сюжетной картиной, на основе сравнения предметов или составления описательных рассказов о предметах.

Одним из элементов развития связной речи является использование специальных серий сюжетных картинок, в которых четко прослеживается последовательность, завершенность событий, соответствующих жизненному опыту детей. Например, составление рассказа по серии «Раненый зайчик» происходит по четырем картинкам: 1) девочка и мальчик идут в лес; 2) дети замечают зайчика с раненой лапкой; 3) перевязывают ему лапку; 4) несут зайчика домой.

Первое задание направлено на самостоятельное окончание предложений, к примеру:

Как-то солнечного, теплого дня...;

Когда они пришли в леса...;

Мальчик наклонился и...;

Дети взяли... и тому подобное.

Следующая задача – коллективный рассказ. Четверо детей по очереди рассказывают, а потом составляют рассказ, подбирая ему имя. Индивидуальный и коллективный рассказ по сериям картинок формирует умение связывать между собой слова в простые и сложные предложения, объединять смысловые части высказывания, использовать разнообразное

начало рассказа, синонимические замены слов-названий персонажей, их действий и состояний и тому подобное.

После этого дети учатся строить целостные, развернутые высказывания по сюжетной картине. Используются вопросы, которые побуждают к описанию общей картины, придают познавательному процессу проблемный характер, ориентируют на поиск способов решения проблемы, нахождения наиболее вероятных связей. Спрашивая детей, логопед побуждает их полно и осмысленно воспринимать информацию, выделять в ней главное, связно рассказывать.

Занятия по формированию умений составлять рассказ за картиной способствуют: развитию интереса к этой деятельности; правильному пониманию содержания сюжетной картины; формированию умения связно и последовательно описывать изображенное; активизации и обогащению словарного запаса; грамматически правильному построению предложений и повествования в целом. Кроме того, во время составления рассказа по картине применяются творческие задания: ролевая игра, изобразительная деятельность и проблемные вопросы по сюжету карт, адрес, фантазирование, пантомимы, инсценировка.

Следующий этап развития связной речи – это составление описательного рассказа о предметах. Дети с ОНР во время рассматривания предмета не могут самостоятельно определить его основные свойства, установить и запомнить последовательность высказывания, что является планом рассказа-описания. Чтобы помочь преодолеть указанные трудности, используются схемы составления описательной рассказы. К примеру, описательный рассказ о животном (птице) дети составляют по картинкам. Она предусматривает такую последовательность: 1) чем покрыто тело (перья, пух, мех); 2) цвет (цветные пятна); 3) части тела (хвост, уши); 4) жилье (лес, двор). 5) еда (трава, морковка, орехи); 6) названия детенышей (большой и несколько маленьких птиц).

Пример рассказа: Это заяц. Его тело покрыто теплым мягким мехом. Зимой он белый, а летом серый. У зайчика длинные уши, куцый хвостик, короткие передние лапы и длинные задние. Зайчик живет в лесу, он - дикое животное. Ест заяц траву и кору деревьев. Его называют детенышей зайчатами.

Использование шаблонов-схем при написании описательных рассказов помогает детям в логопедической группе овладеть процессом овладения связным языком. Наличие визуальной поддержки делает эти истории понятными, связными, исчерпывающими, последовательными. Кроме того, обогащению и разнообразию речи ребенка способствуют также подвижные упражнения со словесным сопровождением, составление сказок с использованием цветных кружочков, создание сказок по схемам. Применение цветных символов и схем помогает не только обогатить словарный запас воспитанников, но и развивает логическое и образное мышление, способствует преодолению застенчивости и неуверенности.

Моделировать ситуации можно при помощи упражнения «Где ты живешь?», материалом к которой будут служить рисунки с изображением пейзажей родного края, а речевой задачей – составление описательного рассказа о природе. Дети парами выбирают 2–3 картинки, обсуждают то, что на них изображено, вспоминают места, где побывали, что запомнилось, создавая таким образом рассказы.

Обогащению и активизации словарного запаса детей способствуют дидактические игры, например, «Кто больше назовет слов?». Дети называют овощи, фрукты, мебель, продукты питания, игрушки, цветы, благодаря чему пополняют собственный запас слов. Аналогична игра «Кто больше назовет действий?». Например, детям предлагается назвать, какие действия обычно делает кошка (охотится, спит, мурлычет, мяукает) или собака (бегает, лает, охраняет дом).

Итак, в коррекционно-развивающей работе во время составления рассказа-описания применяются такие опорные схемы: 1) подсказка начала;

2) образец построения фразы; 3) наводящие вопросы. Значительное внимание уделяется привлечению детей до постоянного использования в речи развернутых предложений.

Важным в работе по развитию связной речи является постепенное введение элементов творчества в рассказы детей. Также полезным является применение игровых форм работы с использованием игровых ситуаций, сюжетно-ролевой и дидактической игры. Задачи творческого характера при этом могут выступать как вариант игрового действия.

Выводы по главе 1

Монологическая связная речь представляет собой одной из сложной формой речевой деятельности, характеризующаяся как законченное, подробное, композиционно и грамматически сформированное смысловое и эмоциональное выражение, состоящее из логически связанных предложений. Связная речь определяет освоение грамматической структурой языка, а также их практическое применение, умение использовать полученный языковой материал, а следовательно, умение связно, полностью, последовательно и четко передавать остальным содержание готового текста или самостоятельно составлять связный текст. Ведущая функции связной речи – это, безусловно, коммуникативная, которая осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе.

К концу периода дошкольного возраста каждый ребенок должен хорошо усвоить развернутую фразовую речь, которая фонетически, лексически и грамматически правильно устроена. К началу обучения детей в школе, они должны иметь высокий уровень развития коммуникативных умений и навыков, с помощью которых детские высказывания будут соответствовать задумке, условиям и целям общения.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается сложное сочетание нарушений речи и познавательной деятельности. Изучение учеными проблемы возникновения, протекания и четкой дифференциации уровней

речевого развития остается открытым через мобильность его признаков у детей дошкольного возраста. Констатация взаимообусловленности нарушений основных психологических функций и нарушений речи очерчивает новые пути преемственности и коррекции речевого развития дошкольников.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ СОСТАВЛЕНИЯ РАССКАЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

2.1. Цели и задачи эксперимента. Организация исследования

Цель констатирующего эксперимента: выявить особенности и уровни сформированности умения составлять рассказы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Констатирующий эксперимент проводился на базе одного из муниципальных казенных дошкольных образовательных учреждений Красноярского края, в котором реализуется основная образовательная программа дошкольного образования (далее ООП) и адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее АООП для детей с ТНР). На обучение по АООП для детей с ТНР дошкольники зачисляются на основе решения психолого-медико-педагогической комиссии и согласия родителей или лиц, их замещающих. В детском саду функционируют группы компенсирующей направленности. С дошкольниками занимаются учитель-логопед, педагог-психолог.

В исследовании участвовало 20 детей экспериментальной группы старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (14 мальчиков (70%), 6 девочек (30%)) и 10 детей контрольной группы старшего дошкольного возраста с условной нормой речевого развития (4 мальчиков (40%), 6 девочек (60%)). Возраст детей контрольной и экспериментальной групп – 5–6 лет.

Исследование сформированности связной речи начиналось с изучения медицинской и психолого-педагогической документации на каждого ребенка. Дополнительные анамнестические сведения были получены из бесед с родителями и специалистами данного образовательного учреждения.

В ходе исследования было установлено, что у всех дошкольников экспериментальной группы выявлена дизартрия, при этом отсутствуют

нарушения слуха и зрения. В познавательной деятельности можно выделить следующие особенности: у 50% (10 детей) отмечается снижение работоспособности и внимания, дошкольники часто отвлекаются, поэтому им требуется помощь при выполнении заданий. Познавательная деятельность у другой половины детей (10 дошкольников) соответствует норме. Отмечено снижение слухоречевой памяти у 60% (12 дошкольников). У 40% детей (8 дошкольников) развитие внимания и памяти соответствует норме. Также было выявлено, что 30% детей (6 дошкольников) соматически ослаблены, часто болеют простудными заболеваниями.

У дошкольников с нормой речевого развития не было выявлено проблем перинатального, натального и постнатального развития. У всех детей экспериментальной группы нет нарушений слуха и зрения, их познавательная деятельность также соответствует норме.

Исследование умения построения рассказов старшими дошкольниками проводилось индивидуальным способом. Все задания предлагались детям последовательно, в разные дни и утренние часы.

Для выявления сформированности умения составлять рассказы у детей старшего дошкольного возраста нами была использована методика предложенная В.К. Воробьевой и отраженная в виде таблице 1.

Таблица 1 – Общее содержание констатирующего эксперимента

I серия. Определение сформированности ориентировки в языковых средствах по узнаванию связного сообщения – рассказа.	
Задание 1. Сравнение рассказа и бессмысленного набора предложений.	Задание 2. Сравнение рассказа и его деформированного варианта.
II серия. Определение умения составить связный рассказ по наглядным опорам.	

Задание 1. Продолжение рассказа по заданному началу (с использованием картины).	Задание 2. Составление рассказа с опорой на наглядность после предварительной отработки содержания в процессе диалога. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.
III серия. Умение воспроизводить полную смысловую программу по наглядным и слуховым опорам и реализовать программу в цельное связное сообщение.	
Задание 1. Пересказ небольшого литературного текста с опорой на картину.	Задание 2. Пересказ небольшого литературного текста без опоры картину.
IV серия. Определение особенностей восприятия и словесной интерпретации содержания картин различной жанровой принадлежности.	
Задание 1. Составление связного рассказа по сюжетной картине, на которой изображенные объекты связаны между собой.	Задание 2. Составление связного рассказа по картине, на которой изображен пейзаж.

Исследование включало четыре серии заданий, по 2 задания в каждой серии (Приложение 2). Были изучены:

1. Ориентировка в языковых средствах по узнаванию связного сообщения.
2. Умение составлять связный рассказ по наглядным опорам.
3. Умение воспроизводить полную смысловую программу по наглядным и слуховым опорам и реализовать программу в цельное связное сообщение.
4. Особенности восприятия и словесной интерпретации содержания картин различной жанровой принадлежности.

I серия заданий направлена на определение сформированности представления детей о связном сообщении как едином речевом целом. Первое задание I серии предполагало сравнение старшими дошкольниками рассказа и бессмысленного набора предложений. Было предложено прослушать, сравнить два отрывка (небольшой по объему рассказ и несколько сообщений) и определить какой отрывок является рассказом и объяснить, почему. Вторым заданием данной серии было сравнение рассказа и его деформированного варианта с объяснением выбора.

II серия заданий была направлена на определение умения дошкольниками составлять связный рассказ по наглядным опорам. В первом задании данной серии детям предлагалось продолжить рассказ по заданному началу с использованием сюжетной картинки к произведению Л.Н. Толстого «Котенок». В беседе с ребенком было проанализировано содержание сюжета картинки, уточнено понимание содержания, представленного на картинке в виде вопросов и ответов. Вторая задача для Серии II заключалась в том, чтобы составить повествование, основанное на серии изображений из сюжетной линии «Сам себя наказал», на основе ясности, предварительно проработав содержание в процессе диалога.

III серия была направлена на изучение умения детей воспроизводить полную смысловую программу по наглядным и слуховым опорам и реализовать программу в цельное связное сообщение. Целью первого задания серии было изучение уровня развития навыка пересказывать небольшой литературный текст «Как петух утащил Ванин хлеб» с опорой на картину. В беседе с ребенком анализировалось предметное содержание картины, в вопросно-ответной форме уточнялось понимание содержания, изображенного на картине. Задание 2 данной серии предполагало пересказ небольшого литературного текста К. Паустовского «Заячьи лапы» без опоры на картину.

IV серия позволила определить особенности восприятия и словесной интерпретации содержания картин различной жанровой принадлежности.

Первое задание было направлено на определение сформированности умения у старших дошкольников самостоятельно составлять рассказы по сюжетной картине из книги Н. Калининой «Летом. Маленькие рассказы». Второе задание позволило выявить возможность составления связного рассказа по картине А. Пластова «Первый снег» (1946), на которой изображен пейзаж.

Для оценки выполненных заданий была применена бальная система. По всем сериям применялась 5–балльная система оценивания – от 0 до 4.

За I серию ребенок может максимально набрать 8 баллов.

Критерии оценок:

Ответы детей распределяются по следующим уровням.

Высокий уровень. Ребенок внимательно слушает тексты и формирует идею связного сообщения в виде единого высказывания. Он анализирует и сравнивает тексты, определяет тематические и содержательные особенности рассказа и обосновывает свой выбор (показывает определенные особенности). Ответ напрашивается сам собой.

Выше среднего. Ребенок внимательно слушает тексты. Идея связного сообщения возникает как одна и та же речь. Ребенок анализирует и сравнивает тексты и определяет основные элементы рассказа, но не может обосновать свой выбор (или полагаться на элемент). Ответ оформляется небольшой подсказкой (стимулирующий вопрос, указывающий характеристики текста).

Средний уровень. Идея связного выражения не возникла в целом. Ответы основаны на интуитивном распознавании, а не на знании основных характеристик истории. Ребенок не осознает особенностей рассказа и не может оправдать свой выбор (неуверенность). Ребенок не принимает помощи в организации.

Ниже среднего. Идея связного сообщения как единого языкового целого не возникла. Ребенок воспринимает на слух только часть текста, смысловых связей не распознает, сильно отвлекается. Он выбирает

правильный вариант, но не обосновывает свой выбор (случайным образом) и не отождествляет предложенную фразу с сюжетом.

Низкий уровень. Идея связного сообщения как единого языкового целого не возникла. Ребенок ушами не слышит текст, он отвлекается. Недостаточная идентификация: либо ребенок не отождествляет представленный фрагмент с рассказом, либо оба фрагмента путаются с рассказом. Все образцы были собраны неправильно. Я не могу оправдать свой выбор. Ребенок не принимает организационную помощь.

При этом в заданиях серий II, III, IV отдельно оценивались семантическое оформление текста и языковое его оформление. После прохождения детьми двух заданий в каждой серии подсчитывался общий балл, для каждого дошкольника с целью определения уровня сформированности умения составлять рассказы. За II, III, IV серию ребенок может набрать максимальное возможное количество баллов – 16.

Критерии оценок:

Уровни семантической оценки текста:

Высокий уровень. История полностью соответствует описанной ситуации. Все важные семантические ссылки показаны в правильном порядке. История характеризуется смысловой целостностью; определяются временные, причинные и другие отношения между событиями. Допускается частичное упущение подробностей ситуации.

Выше среднего. История в целом соответствует представленной ситуации. Есть первичные семантические связи, из вторичных семантических связей сообщается только о небольших упущениях; последовательность действий не прерывается; только несколько причинно-следственных связей не отражаются, смысловая целостность легко нарушается.

Средний уровень. История во многом совпадает с представленной ситуацией. Однако некоторые смысловые связи (1–2) искажены, основные смысловые связи есть, но последовательность отдельных событий прерывается, или нет отдельных смысловых связей (1-2).

Ниже среднего. История лишь частично соответствует представленной ситуации; есть искажения смысла; имеется большое количество смысловых ссылок (более 2–3). Переходных и причинно-следственных связей не выявлено. Есть только реконструкция отдельных фрагментов обстановки без уточнения декораций. Нет смысловой целостности.

Низкий уровень. Утерянная история. Вместо рассказа ребенок только кратко отвечает на отдельные вопросы или воссоздает 1 или 2 предложения.

Уровни языкового оформления текста.

Высокий уровень. Рассказ состоит из грамматически правильных предложений, отличается связностью, развитием.

Выше среднего уровень. Рассказ содержит грамматически правильные предложения. Однако соединительные звенья появляются нерегулярно. История короткая.

Средний уровень. В рассказе есть несколько неправильных предложений. Ссылки на ссылки отсутствуют или иногда отображаются в ограниченной форме. Рассказ состоит из простых предложений, очень коротких.

Ниже среднего уровень.

а) рассказ состоит в основном из неверных предложений, между ними нет связующих звеньев;

б) рассказ очень короткий, незаконченный, в нем отсутствует более трех предложений, необходимых для понимания.

Низкий уровень: а) без рассказа, б) вместо рассказа – 1–2 предложения.

Полное описание заданий представлено в Приложении 1.

2.2. Результаты констатирующего эксперимента

Выполнение каждого задания детьми экспериментальной и контрольной групп оценивалось по балльной системе, данные фиксировались в соответствующих протоколах. Баллы по каждой серии заданий в первом и втором задании суммировались и переводились в процентное соотношение.

Процентное выражение по каждой серии соотносится с одним из пяти выделенных нами уровней успешности:

0 – 20,99 % – уровень низкий;

21,00 – 44,99 % – уровень ниже среднего;

45,00 – 65,99% – уровень средний;

66,00 – 86,99 % – уровень выше среднего;

87,00 – 100 % – высокий уровень.

На основании этих показателей были составлены сравнительные гистограммы.

Обратимся к количественному и качественному анализу полученных результатов I серии, направленной на определение сформированности ориентировки в языковых средствах по узнаванию связного сообщения – рассказа. Количественные результаты по двум заданиям данной серии наглядно демонстрируют в таблицах (приложение 2).

Баллы суммировались и переводились в проценты, которые соответствуют определенному уровню согласно критериям оценки и представлены на рисунке 1.

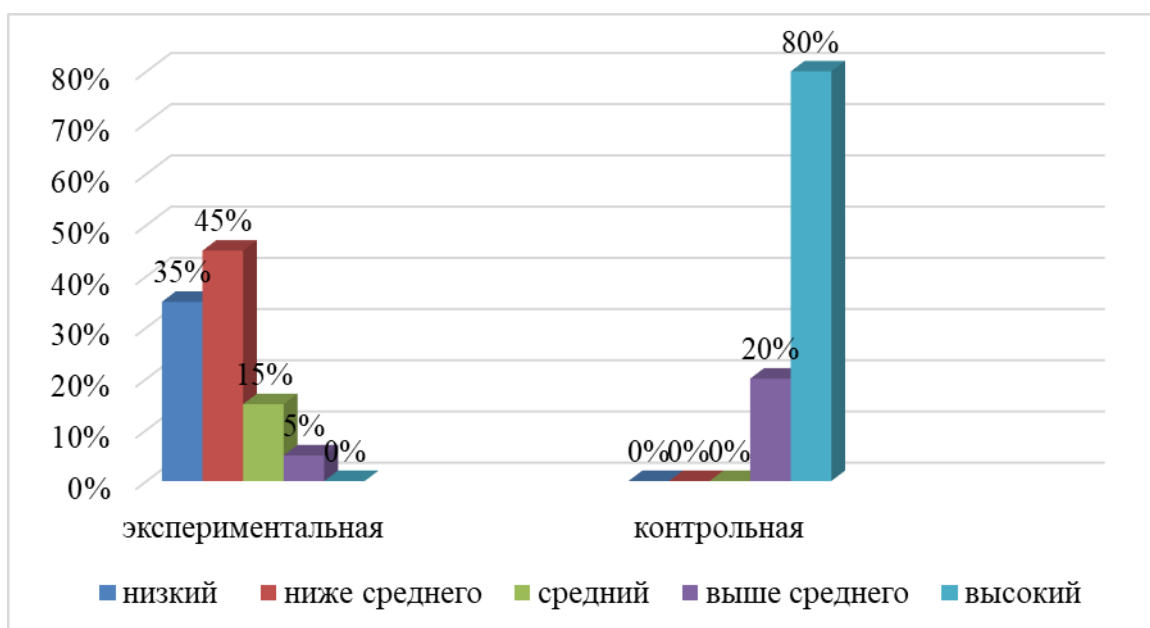


Рисунок 1 – Распределение участников эксперимента по уровням сформированности ориентировки в языковых средствах по узнаванию связного сообщения – рассказа (%)

Анализ результатов обработки первого набора заданий в экспериментальной и контрольной группах показал, что дети экспериментальной группы имели более низкий уровень 0% ориентации в языковых средствах распознавания связной истории и в контроле. В дошкольном возрасте этот уровень у контрольной группы отмечен у 80% дошкольников. Эти дети внимательно слушали тексты, анализировали и сравнивали их, определяли основные характеристики рассказа и аргументировали свой выбор. Из этого можно сделать вывод, что эти дошкольники сформировали идею связного сообщения как единого языкового целого.

Уровень выше среднего был обнаружен у 20% детей (2 дошкольника) в контрольной группе и только у 5% (1 ребенок) в экспериментальной группе. У этих дошкольников также есть представление о связном сообщении как едином лингвистическом целом, есть анализ и сравнение текстов, дети могут определять содержательные характеристики рассказа, но не могут обосновать свой выбор. Дети контрольной группы четко разграничивали

связный рассказ и бессвязный текст, следовали основной идее, видели героя и его действия. В экспериментальной группе испытуемый обозначил, что в первом тексте рассказ «про одно», а во втором «ничего непонятно».

Для 15% детей (3 человека) экспериментальной группы и 0% (0 детей) контрольной группы характерен средний уровень языковой составляющей. Эти дети не сформировали идею связного сообщения как единого языкового целого. Ответы основаны на интуитивном знании, а не на понимании основных особенностей рассказа. Дошкольники не знают характеристик рассказа и не могут обосновать ответ. В экспериментальной группе дети не были уверены в своих ответах, так как несколько предложений совпадали как в первом, так и во втором текстах. Многие выбрали второй вариант (бессвязный текст), поскольку там «интереснее, рассказывается сразу про много», «мне про детей нравится более».

Уровень ниже среднего выявлен у 45% дошкольников (9 детей) экспериментальной группы, а контрольной группе 0 детей (0%) с нормой речевого развития. Дети воспринимали на слух только часть текста, не могли выделить смысловые звенья, много отвлекались. Фрагментарное восприятие привело к тому, что дети не смогли четко объяснить, про что рассказывается, первый текст им показался «странным», «нет людей».

Низкий уровень сформированности ориентировки в языковых средствах не был выявлен среди детей контрольной группы, однако наблюдается среди 35% дошкольников (7 человек) экспериментальной группы. У этих детей не сформировано представление о связном сообщении как едином речевом целом. Дошкольники не воспринимают текст на слух, отвлекаются. Все образцы отбирают неверно. Не могут обосновать свой выбор. При этом с недовольством относились к помощи взрослого. Набор предложений дети не воспринимают целостно: «и деревья есть, и люди, не пойму что», «ничего не будет», «нет, не происходит».

Обратимся к количественному и качественному анализу результатов выполнения заданий II серии, направленных на определение умения

составлять связный рассказ по наглядным опорам. Результаты представлены в (Приложении 3).

Баллы суммировались и переводились в проценты, а затем был выведен общий уровень по двум заданиям согласно критериям оценки. Результаты представлены на рисунках 2, 3.

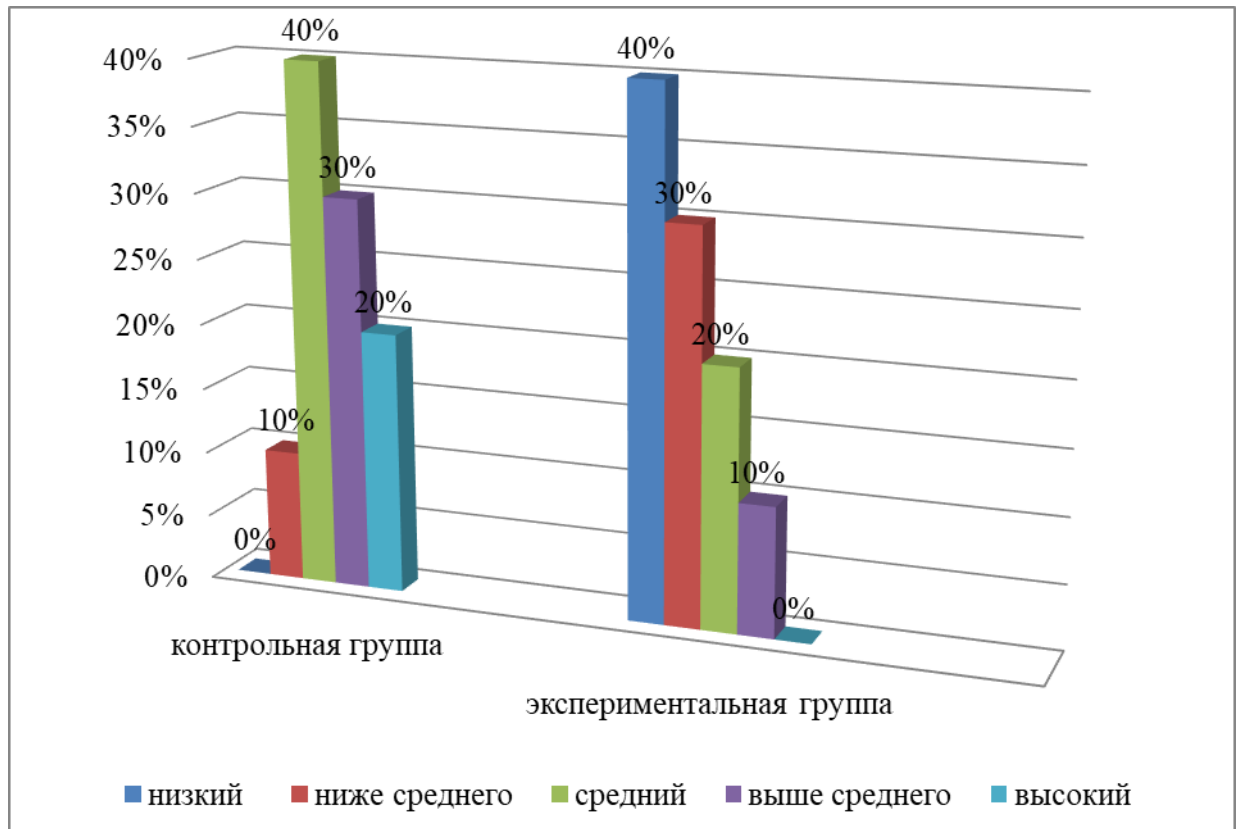


Рисунок 2 – Распределение участников эксперимента по уровням сформированности семантической стороны текста по определению умения составить связный рассказ по наглядным опорам на констатирующем этапе исследования

Данные, представленные на рисунке 2, позволяют определить сформированность семантической оценки текста у старших дошкольников. В ходе исследования у детей экспериментальной группы не был выявлен высокий уровень семантической стороны связной речи, в то время как в контрольной группе высокий уровень наблюдается у 20% детей (4

дошкольника). Для этой группы детей рассказ полностью соответствует представленной ситуации, есть все основные смысловые связи, которые разыгрываются в правильном порядке. Дети составили рассказ, который имел смысловую целостность, и были правильно определены временные, причинные и другие связи между событиями. В дошкольных рассказах допускалось лишь частичное упущение деталей ситуации.

30% детей (6 дошкольников) контрольной группы имеют уровень выше среднего, в экспериментальной группе только 10% (2 дошкольника). Эти дети обычно сочиняли рассказы, соответствующие представленной ими ситуации. Истории имели основные семантические связи, были отмечены лишь незначительные упущения вторичных семантических связей, отражающие лишь некоторые причинно-следственные связи.

У 40% дошкольников контрольной группы и 20% детей экспериментальной группы отдельные смысловые связи были искажены или отсутствовали в рассказах, последовательность некоторых событий была прервана, однако в значительной степени рассказы дошкольников - школьники соответствовали изображаемой ситуации, что свидетельствует о среднем уровне обучения смысловой стороне связного дискурса. Дети не могли четко проследить последовательность смысловых связей «это было и то было», детализация по времени ограничена.

Уровень образования ниже среднего наблюдается у 30% дошкольников экспериментальной группы и только у 10% детей контрольной группы. Истории лишь частично соответствовали изображаемой ситуации. Дети исказили смысл, потеряли большое количество смысловых связей, заметили невозможность выявления временных и причинно-следственных связей.

Среди детей контрольной группы не был выявлен низкий уровень сформированности семантической составляющей связной речи, однако в экспериментальной группе он выявлен у 40% старших дошкольников. У данной группы детей рассказ отсутствовал, вместо него были лишь краткие ответы на отдельные вопросы или воспроизведение 1–2 предложений.

Пример (Испытуемый 1.1): Сима. Сек посёу. Девака и мацикгуять. (Зима. Снег пошёл. Девочка и мальчик гуляют).

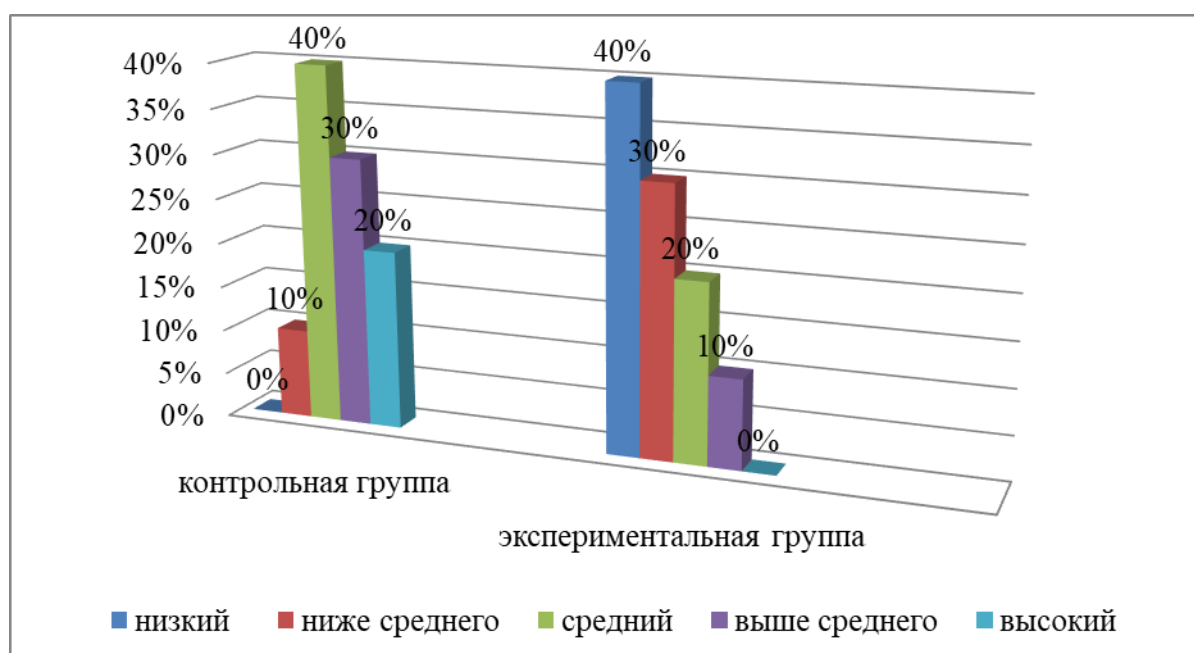


Рисунок 3 – Распределение участников эксперимента по уровням сформированности языкового оформления текста по определению умения составить связный рассказ по наглядным опорам на констатирующем этапе исследования

Данные, представленные на рисунке 3, позволяют определить уровни сформированности языкового оформления текста у старших дошкольников.

В ходе исследования у детей экспериментальной группы не выявлен высокий уровень, тогда как в контрольной группе он составлял 20% (4 дошкольника). Рассказы этих дошкольников состояли из грамматически корректных предложений, отличающихся связностью и развернутым и подробным содержанием.

В контрольной группе значение было выше среднего у 30% (6 дошкольников) и у 10% детей (2 ребенка) экспериментальной группы. Эти дети использовали в рассказе грамматически правильные предложения, но время от времени появлялись соединительные звенья. Рассказ дошкольников

был кратким, неразвернутым. Для 40% дошкольников контрольной группы и 20% детей экспериментальной группы характерен средний уровень сформированности языкового оформления текста. В рассказе дошкольников имелись отдельные неправильные предложения. Дети составляли краткий рассказ из простых предложений, при этом связующие звенья отсутствовали или были представлены очень слабо.

Уровень ниже среднего выявлен у 10% детей в контрольной группе и у 30% старших дошкольников экспериментальной группы. У этих детей рассказ состоял преимущественно из неправильных предложений, между которыми отсутствовали связующие звенья. Дошкольники составляли очень краткий незаконченный рассказ, пропуская предложения. При анализе и оценке детских рассказов выяснилось, что детские рассказы отличаются бедностью и однообразием используемых средств, фразовая речь – короткие фразы, отсутствие сложных предложений, и это ограничивало способность детей сочинять полное сообщение.

Низкий уровень не наблюдается ни у одного ребенка контрольной группы, однако в экспериментальной группе 40% детей либо не смогли выполнить задание, либо вместо рассказа назвали 1–2 предложения. В целом ряде случаев, при сочетании грубых нарушений, рассказ практически сводился к ответам на вопросы и терял характер связного повествования. «Миска тут, а гибы... ес... Они посьи в ес... тама и гибы... Они пьсьи к зее, к дыхке... Там комаикизии... Миськаупай и язбиси... Укусия... комашки... Они бегом» – рассказ испытуемого, 1.4.

Анализ рассказов детей с ОНР свидетельствует о том, что трудности в выполнении этого задания связаны с недостатками в различных аспектах языковой деятельности (планирование, реализация намерения высказывания, недостаточный контроль над его выполнением и т.д.).

При составлении рассказа возникли значительные трудности, в основном на уровне планирования. Это выражалось в выборе темы фразового

предложения, в определении порядка информационных связей в структуре предложения, в их связи и т.д.

Особенно заметны лексико-грамматические нарушения (гармонизация рода, числа), неправильное употребление падежных окончаний, предлогов, глаголов и т.д. Итоговый текст трудно понять.

Недостатки в построении высказываний связаны с грамматическими и синтаксическими нарушениями, особенно при передаче пространственных, атрибутивных и других междисциплинарных отношений. У шести обследованных детей нарушения носили ярко выраженный и сложный характер (бедность содержания, низкий уровень используемой фразеологии, грубая грамматика, мешающая восприятию рассказа и т.д.). Поэтому у большинства детей с общим недоразвитием речи были более или менее выраженные трудности при составлении рассказа, несмотря на упрощенную форму задания.

Обратимся к количественному и качественному анализу выполненных заданий серии III, направленных на выявление умения воспроизводить полную смысловую программу по наглядным и слуховым опорам и реализовать программу в цельное связное сообщение. Результаты представлены на рисунках 4, 5.

Баллы суммировались и переводились в уровни сформированности, а затем был выведен общий уровень по двум заданиям согласно критериям оценки. Результаты представлены на рисунках 4, 5.

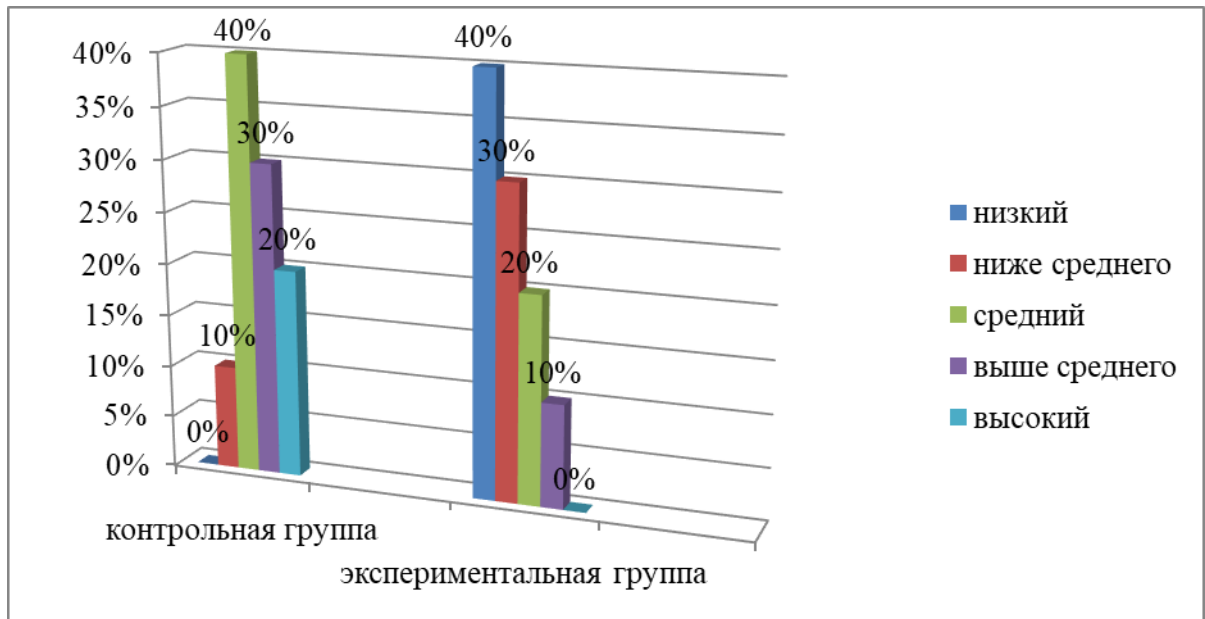


Рисунок 4 – Распределение участников эксперимента по уровням сформированности семантической стороны текста по слуховой и наглядной опоре на констатирующем этапе исследования

Данные, представленные на рисунке 4, позволяют определить сформированность семантической стороны текстов, составленных старшими дошкольниками. В ходе исследования у детей экспериментальной группы не был выявлен высокий уровень, а в контрольной группе он наблюдается у 20% детей (4 дошкольников). Составленные рассказы полностью соответствовали описанной ситуации. У детей были все основные смысловые связи, воспроизведенные в правильном порядке. Рассказы обладали смысловой целостностью, дети правильно определили временные, причинные и другие связи между событиями.

30% детей контрольной группы и 10% старших дошкольников экспериментальной группы имеют уровень выше среднего. Истории имели основные смысловые связи, лишь незначительные пропуски вторичных смысловых связей, отражающих причинно-следственную связь.

Большинство детей контрольной группы (40%) имеют средний уровень обучения смысловой стороне текстов. Их рассказы во многом соответствуют описанной ситуации, искажены или опущены лишь отдельные смысловые

связи. В экспериментальной группе средний уровень был обнаружен только у 20% детей.

10% детей контрольной группы и 30% экспериментальной группы имеют уровень ниже среднего. Рассказы дошкольников лишь частично соответствуют описанной ситуации. Дети исказили смысл, упустили из виду большое количество смысловых связей. Дошкольники не могли определить преходящие и причинно-следственные связи; они могут воссоздавать только отдельные фрагменты ситуации, не объясняя своих отношений.

Большинство детей экспериментальной группы (40%) имеет низкий уровень сформированности умения правильно составлять рассказ по наглядным и слуховым опорам. Дошкольники не смогли составить рассказ, вместо него дети кратко отвечали на отдельные вопросы или воспроизводили 1-2 предложения. Для дошкольников контрольной группы низкий уровень не характерен.

Сравнительные исследования показали, что рассказы детей с ОНР и детей контрольной группы сильно различаются как по объему (количеству слов), так и по содержанию информации. Например, средний объем в рассказах детей с недоразвитием речи составил 29 слов, а у испытуемых контрольной группы – 91 слово. Примерно в 3 раза больше. Среднее количество познавательных задач в детских рассказах в этих группах составило 8,3 и 16,4 соответственно. В рассказах детей с нормальным языковым развитием в большинстве случаев детализированы познавательные элементы языкового развития, включая объяснения, объяснения соответствующими языковыми средствами.

Для сравнения приведем высказывания двух детей – с общей речью.

Недоразвитие и нормальное развитие речи.

«Дом, веранда ... – играем ... В дочки-матери ... Катались ... летом ...Разделили комки» (Э., 5,5 лет).

«У нас на участке есть качели, веранда, песочница, лестница, игрушки. Мы их выносили из садика – прыгалки и мячики... Мы там играем в

песочнице, игрушками играем. Ходим по лесенке без рук, качаемся на качелях. Мы играем в салки, в прятки. Ещё играем в «Цапли на болоте» (два фрагмента из рассказа В., 5,5 лет).

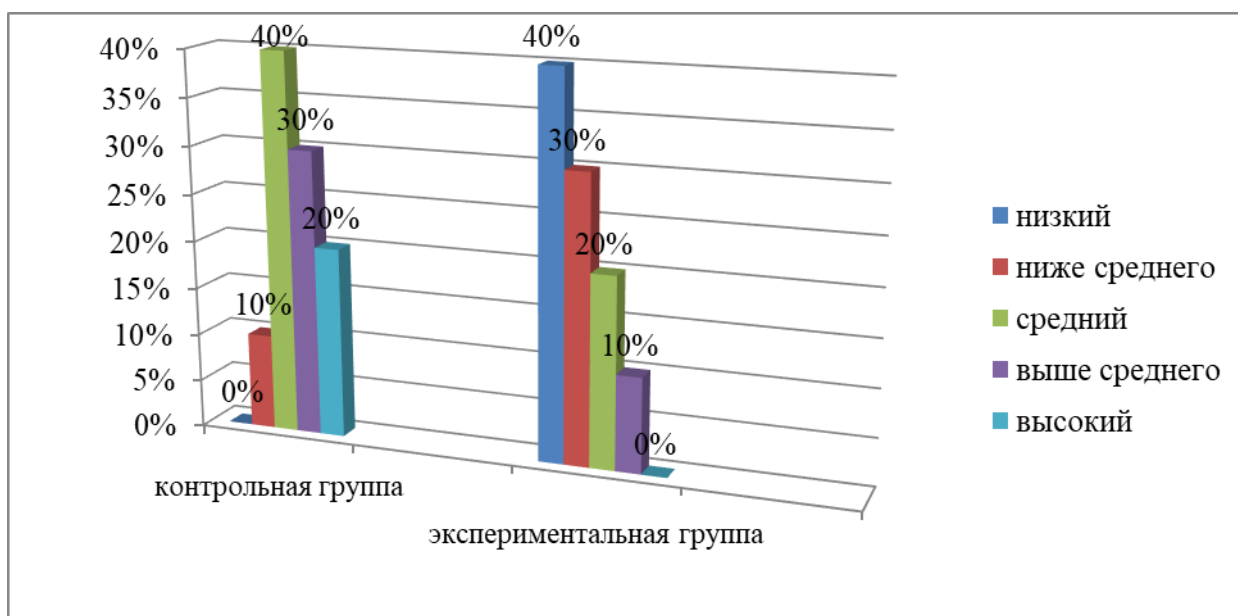


Рисунок 5 – Распределение участников эксперимента по уровням сформированности языкового оформления текста по слуховой и наглядной опоре.

Данные, представленные на рисунке 5, позволяют определить сформированность языкового оформления текста. В ходе исследования у детей экспериментальной группы высокий уровень выявлен не был, а в контрольной группе наблюдается у 20% дошкольников. Рассказы детей состояли из грамматически правильных предложений, характеризовались связностью и развернутостью.

Уровень выше среднего имеет 30% детей контрольной группы и 10% дошкольников экспериментальной. Дети в рассказах использовали грамматически правильные предложения, однако связующие звенья представлены эпизодически. Рассказы отличаются краткостью.

Средний уровень характерен для 40% дошкольников контрольной группы и 20% детей экспериментальной группы. В рассказах дошкольников

имелись отдельные неправильные предложения. Дети составляли краткий рассказ из простых предложений, связующие звенья между которыми отсутствовали или были представлены очень слабо.

Уровень ниже среднего имеют 30% детей экспериментальной группы и 10% дошкольников контрольной группы. У детей рассказы состояли преимущественно из неправильных предложений, между которыми отсутствовали связующие звенья. Рассказы детей отличаются краткостью, незаконченностью с пропусками предложений.

Низкий уровень характерен для 40% детей экспериментальной группы. Дошкольники с этим уровнем не смогли выполнить задание или вместо рассказа назвали 1–2 предложения. Для контрольной группы данный уровень не характерен. Часто нарушалось смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. У 4 детей рассказы сводились к простому называнию действий персонажей, например: «Они пошли... Медведь залезает... Пчёлки... Пчёлки вышли... Мишкой упал... Они побежали... а взади за ними пчёлки» – рассказ Э. 5 лет.

В ходе исследования были выявлены следующие особенности пересказа детей с ОНП III уровня. Оказалось, что затруднения у детей чаще всего возникают в самом начале создания планируемого рассказа, когда воспроизводится порядок появления новых персонажей в сказке, и, в частности, ритмическое повторение, которое является построением предложного падежа. При повторении практически у всех детей наблюдались нарушения связности изложения (многократное повторение предложений или их частей, искажения смысловых и синтаксических связей между предложениями, пропуск глаголов, расщепление частей, «обход» трудных слов и т.д.). Ограниченный словарный запас был четко обозначен, в то время как некоторые объекты оказались неименованными, неопределёнными.

У пяти детей были ярко выражены трудности в составлении пересказа (семантические ошибки, нарушения связности, пропуски фрагментов текста и т.д.). Исследование показало, что дети плохо владеют фразовым языком.

Несмотря на предварительный контент-анализ задач и помощи: дополнительные вопросы, связанные с соответствующим изображением или конкретной деталью; Ребят сначала спросили кто по названию фото? когда они это делают, для всех испытуемых характерны трудности перехода от одного изображения к другому (перерыв в рассказе, сложность самостоятельного продолжения рассказа), детали изображений не учитывались. Помимо отсутствия навыков, сформированных в этом виде повествования, это, по-видимому, можно объяснить недостаточной подвижностью, плохим вниманием, восприятием и памятью у детей данной группы, недостаточной согласованностью этих процессов с активностью речи.

Многие дети в своих рассказах замечали недостающие моменты действия, изображенного на картинках, или в результате представленной ситуации; сужение поля восприятия образов, что свидетельствует о недостаточной организации внимания в процессе языковой деятельности. Смысловое соответствие рассказа представленному сюжету часто нарушается. Результаты свидетельствуют о том, что многим детям сложно полностью и точно передать наглядный сюжет, отсутствовали семантические обобщения сюжетной ситуации, неправильное употребление слов и грамматическая структура многих предложений. Чтобы выполнить задание, всем детям потребовалась большая помощь. В некоторых случаях сочетание серьезных нарушений сводило повествование к практическим ответам на вопросы и теряло характер связного повествования.

Результаты исследования оценивались как с точки зрения содержания, так и с точки зрения лингвистического аспекта письменных рассказов. Анализ детской фразовой речи имеет большое значение в контексте составления сообщения без визуальной или текстовой помощи. При оценке содержания рассказов учитывалась степень их ясности, определяемая количеством важных элементов, по-разному дающих ту или иную информацию по заданной теме. Определение количества информационных

элементов и их типа (простое название предмета или мероприятия или их подробное описание) позволило определить правильность сюжета. Сравнительные исследования показали, что рассказы детей с недоразвитием речи и детей контрольной группы существенно различаются как по объему (количеству слов), так и по содержанию информации.

Обратимся к количественному и качественному анализу выполненных заданий серии IV, направленных на определение особенностей восприятия и словесной интерпретации содержания картин различной жанровой принадлежности. Результаты представлены в таблицах 10, 11, 12 и на рисунке 6.

Баллы суммировались и переводились в уровни, а затем был выведен общий уровень по двум заданиям согласно критериям оценки. Результаты представлены в таблице 12 и на рисунке 6.

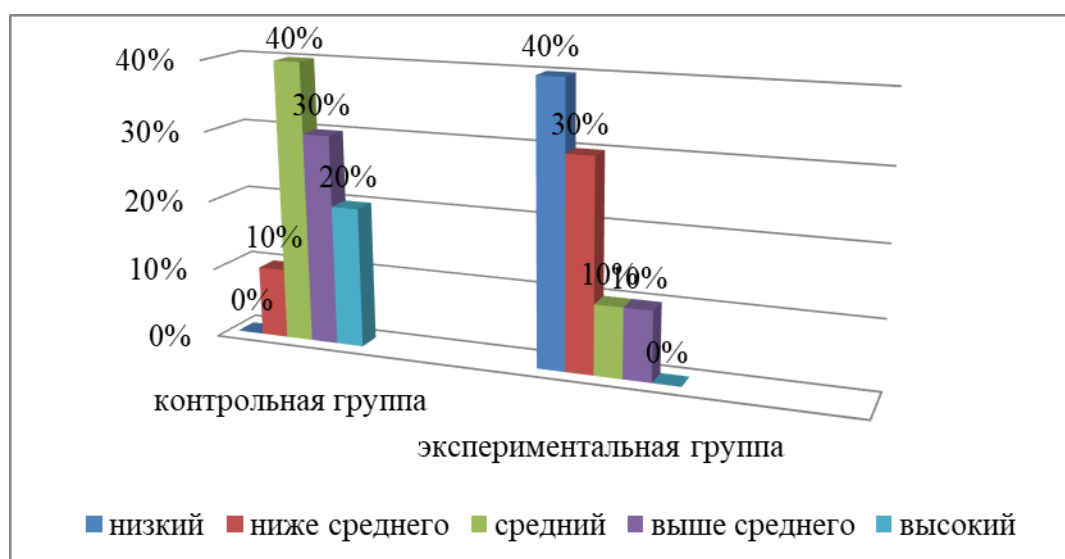


Рисунок 6 – Распределение участников эксперимента по уровням сформированности восприятия и словесной интерпретации содержания картин различной жанровой принадлежности

В ходе исследования у детей экспериментальной группы не был выявлен высокий уровень сформированности восприятия и словесной интерпретации содержания картин различной жанровой принадлежности, в

контрольной группе, в свою очередь, высокий уровень отмечен у 20% детей. Уровень выше среднего имеют в контрольной группе 30% детей, в экспериментальной группе – 10%. Средний уровень имеют в контрольной группе 40% детей и в экспериментальной группе 10% старших дошкольников. Уровень ниже среднего имеют в контрольной группе 10% детей, в экспериментальной группе – 40%. Низкий уровень характерен только для экспериментальной группы (40% детей).

У многих детей экспериментальной группы повторы эпизодов прочитанного текста включались в собственный рассказ, что приводило к нарушению логики рассказа. Все это свидетельствует о сложности решения творческой задачи, о невозможности воплотить задуманное в связное и непротиворечивое сообщение. Большинство детей экспериментальной группы сочиняли сказки по той же элементарной схеме с сокращенными вариантами.). Лишь в некоторых рассказах мы можем обнаружить наличие единичных образов, завершающих очертание элементарного сюжета. Индивидуальные рассказы детей этой группы были предельно лаконичны, без подробного описания рассказываемых событий.

В рассказах многих детей с ОНР наблюдаются смысловые пробелы. Были упущения по времени в сюжете, незавершенность действия и т. Д. Рассказы детей контрольной группы, как правило, содержали яркие оригинальные образы, некоторые характеристики передаваемых событий (место, время, характер происходящего, сюжет), а в десяти случаях дети использовали визуальное содержание изображения для составления продолжения рассказа. Таким образом они проявили свое воображение, пытаясь превзойти то, что изображено на картинке в их рассказе. Между детьми двух групп наблюдались существенные различия в последовательности и качестве содержания их рассказов.

Так, в десяти случаях нарушений связности изложения и в восьми заключительных рассказах детей основной группы, несмотря на четкое понимание последовательности событий, определенной сюжетом, нарушений

последовательности не обнаружено. Нарушения порядка изложения детских рассказов контрольной группы отсутствовали, а небольшие индивидуальные нарушения связности, как правило, не влияли на общую структуру повествования. Анализ показал, что дети с ОНР значительно отстают от нормально развивающихся по способности использовать фразовую речь, что существенно ограничивает их способность писать содержательные и полные сообщения. В композиции конца рассказа использовались в основном короткие предложения от 1 до 4 слов.

Расширенные предложения – 5 слов и более – встречались в их рассказах гораздо реже, чем у детей контрольной группы. При изучении структурного состава речевой фразировки также выявлены существенные различия между двумя группами респондентов. В заключение можно сделать вывод, что изучение аграмматизмов, производимых детьми в различных типах сказок, выявило наличие большого количества ошибок в употреблении предлогов и предложно-предложных конструкций, то есть в передаче пространственных, временные и другие отношения. Значительное количество ошибок связано с использованием словесных форм.

Существенные трудности при подготовке высказывания были обнаружены, прежде всего, на уровне контент-планирования. Это проявилось в выборе темы фразового высказывания, определении порядка информативных звеньев в структуре высказывания, их взаимосвязи и т.д. (например: «Бегаем... Мы гуляли на участке... Иглюскали... Комки делали» и т.п.).

Трудности в планировании и контроле часто приводили к тому, что вторая часть предложения-высказывания как бы механически присоединялась к первой без учета ее содержания и структуры («Я люблю играть... на санках»; «В Дед-Мороза... будем строить»). Во многих случаях при попытке передать подробное сообщение важные семантические ссылки отсутствовали, что затрудняло понимание. Недостаткам в построении высказываний был нанесен ущерб из-за грамматических и синтаксических

нарушений, особенно при передаче пространственных, атрибутивных и других междисциплинарных отношений («Ездили на лёде... где на коньках»; «Комками снеговик делали»). У 8 детей (40% исследуемой группы) нарушения носили ярко выраженный и сложный характер (бедность содержания, низкий уровень используемой фразеологии, грубые аграмматизмы, мешающие восприятию истории и т.д.). Вот история одного из испытуемых: «Апатка... Пощадка есть апатка... Есёетигуски. Игаем. Мы игаемжеты-сини... Мы жуки (жмурки) игаем... Я игаюапатка. Я любкизеткепокиять снег» (С., 5,5 лет).

Таким образом, у большинства детей с общим недоразвитием речи возникали в той или иной степени выраженные трудности при составлении рассказа, несмотря на облегченную форму задания. Наибольшее количество были ошибки в построении предложений, что особенно заметно при использовании общих и сложных предложений. При выполнении творческих заданий значительно увеличилось количество ошибок в структуре предложений и употреблении глагольных форм. Также ошибки в использовании определенных форм, форм множественного числа, настоящего и прошедшего времени, глаголов с приставками и т.д. в решении творческой задачи.

Суммированные результаты исследования представлены на рисунке 7.

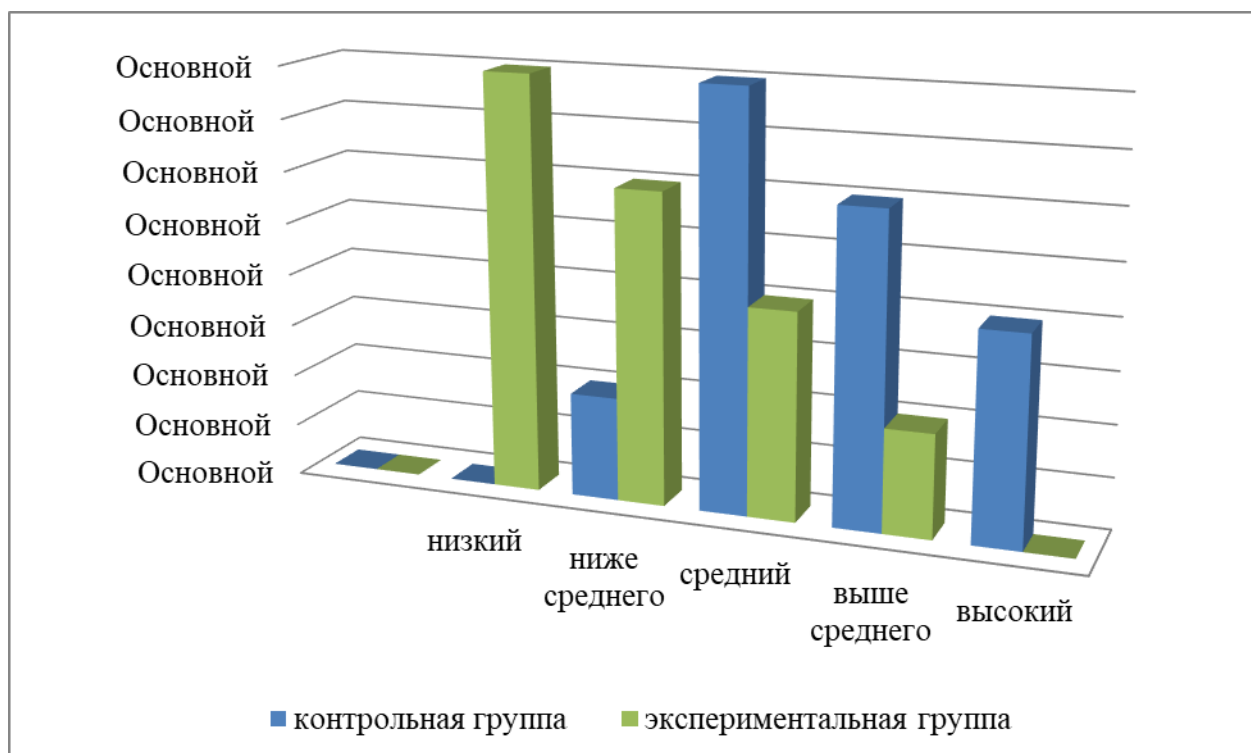


Рисунок 7 – Данные сравнительного исследования уровня развития связной речи контрольной и экспериментальной группы

Количественные данные показали, что детей с ОНР III уровня с высоким уровнем развития связной речи выявлено не было. У большинства детей экспериментальной группы (40%) отмечается низкий уровень сформированности, у 30% старших дошкольников был выявлен уровень ниже среднего, лишь у 10% детей был определен уровень выше среднего сформированности умения составлять рассказы.

У детей с нормальным речевым развитием низкого уровня не выявлено. У большинства детей наблюдается средний уровень (40%) и выше среднего (30%), у 20% выявлен высокий уровень развития связной речи.

Сравнительный анализ показал, что дети с нарушениями речи значительно уступают нормально развивающимся детям по эффективности фразовой речи, что существенно ограничивает их способность составлять полное информационное сообщение. При создании финала рассказа использовались в основном короткие предложения из 1–4 слов (72% всех

предложений в рассказах детей этой группы). Подробные фразы – 5 слов и более – появлялись в их рассказах гораздо реже, чем у детей контрольной группы (28% и 65% соответственно). При изучении структурного состава фразовой речи также выявлены существенные различия между двумя группами респондентов. Например, сложные конструкции в рассказах детей основной группы составили около 10% всех предложений, а в контрольной группе – 40%.

Изучение аграмматизмов, производимых детьми в разных типах рассказов, выявило наличие большого количества ошибок в употреблении предлогов и предложно-предложных конструктов, то есть при передаче пространственных, временных и других отношений (17–35% всех аграмматизмов). Значительное количество ошибок было связано с использованием словесных форм (от 15 до 26,5%). Наиболее частые ошибки были при построении предложений (от 25% до 35%), что особенно заметно при использовании простых и сложных предложений. При выполнении творческих заданий количество ошибок в построении предложений и употреблении глагольных форм – родовых форм, форм множественного числа настоящего и прошедшего времени, глаголов с приставками и т.д. Использование глагольных форм, соответствующих у детей с речью. недоразвитость, а также переключивание внимания с оформления речи на решение творческой задачи.

Поскольку проявление нарушения оказалось комплексным, то и коррекционная работа должна быть комплексной и поэтапной.

Выводы по главе 2

В рамках констатирующего этапа проведено экспериментальное исследование уровня сформированности умения составлять рассказы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня и нормой развития.

1. Констатирующий эксперимент проведен на базе муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения Красноярского края на группах компенсирующей направленности, включающих детей с ОНР III уровня и детей с нормальным развитием.

2. Проанализированы результаты констатирующего эксперимента, которые показали, что дети экспериментальной группы испытывали серьезные затруднения при выполнении всех серий заданий. Как видно из составленных нами таблиц и рисунков, у обследованных детей была отмечена недостаточная сформированность умения составлять рассказы.

Анализ суммированных результатов показал, что у большинства детей экспериментальной группы (40%) отмечается низкий уровень сформированности, у 30% старших дошкольников был выявлен уровень ниже среднего, лишь у 10% детей был определен уровень выше среднего сформированности умения составлять рассказы. При этом у детей с нормальным речевым развитием низкого уровня не выявлено. У большинства детей наблюдается средний уровень (40%) и выше среднего (30%), у 20% выявлен высокий уровень развития связной речи.

Сравнительный анализ показал, что дети с недоразвитием речи значительно отстают от нормально развивающихся по уровню владения фразовой речью, что существенно ограничивает их способность составлять законченное информативное сообщение. Значительные трудности отмечены в составлении рассказов по сюжетным картинкам и сериям сюжетных картин, а также трудности в пересказе коротких текстов, составлении рассказов по образцу; Наблюдаются нарушения последовательности и связности изложения рассказа, нарушение временных и причинно-следственных отношений, пропуски основных звеньев рассказа; У детей с ОНР III уровня отмечаются трудности в решении творческой задачи, неумение реализовать свой замысел в связном последовательном сообщении. Характерно составление рассказов по однотипной элементарной схеме. Для детей с ОНР III уровня характерны ошибки в употреблении предлогов и

предложно-падежных конструкций, ошибки в употреблении глагольных форм, а также трудности в построении распространенных и сложных предложений.

Примечательно, что для детей с ОНР характерны трудности с выполнением заданий III и IV серий, в то время как в контрольной группе нет типично выделенных трудностей по выполнению заданий в конкретной серии, балльное распределение и, соответственно, распределение по уровням более равномерное.

Таким образом, результаты экспериментальной работы на констатирующем этапе эксперимента позволили нам сделать вывод о низком уровне сформированности умения составлять рассказы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по сравнению с детьми с нормой речевого развития, что подтверждает поставленную нами гипотезу. Детям с речевой патологией требуется целенаправленная коррекционная работа по развитию умения составлять рассказы.

ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗЫ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ

3.1. Организация и содержание формирующего эксперимента

Формирующий эксперимент длился три месяца. Занятия проводились в первой половине дня два раза в неделю в индивидуальной форме и два раза в неделю в подгрупповой форме работы. Длительность занятия составляла 15 минут для индивидуальной формы, 25 минут для подгрупповой формы работы. Последовательность проведения логопедических занятий была построена в соответствии с изучаемыми темами и направлениями формирования умения составлять рассказы у детей старшего дошкольного возраста.

На основании результатов констатирующего этапа исследования первичная экспериментальная группа была разделена на две группы по 10 человек для дальнейшего проведения формирующего эксперимента. Группы сопоставимые по особенностям и уровням сформированности умения составления рассказа.

В итоге, нами получены две группы с равным уровнем связной речи, возрастным интервалом и одинаковой обучающей средой изначально. Далее, экспериментальная группа принимала участие в формирующем этапе.

Полученные после проведения констатирующего эксперимента результаты позволили сформулировать цель и задачи формирующего эксперимента.

Целью стало определить и экспериментальным путем проверить эффективность направлений и этапов логопедической работы с использованием комплекса дидактических игр.

Задачи формирующего этапа:

1. Обучить детей ориентироваться в языковых средствах по узнаванию связного сообщения.

2. Сформировать составлять связный рассказ по наглядным опорам.
3. Развивать умение воспроизводить полную смысловую программу по наглядным и слуховым опорам и реализовать программу в цельное связное сообщение. Особенности восприятия и словесной интерпретации содержания картин различной жанровой принадлежности.

4. Воспитывать навыки индивидуальной и коллективной работы.

Ожидаемый результат логопедической работы с применением дидактических игр: развитие умения составлять рассказы у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР III уровня) за счет работы над составлением пересказов и рассказов по наблюдаемым действиям, следам наблюдаемого действия, сериям картинок и сюжетной картине различной жанровой принадлежности, а также развитие процессов памяти, внимания, мышление, развитие у детей творческих способностей и воспитание навыков коллективной.

На основе результатов констатирующего эксперимента нами выделены следующие направления работы:

- общие (развитие грамматического строя; накопления словаря; программирование высказывания);
- специфические (развитие понимания содержательной стороны высказывания и формирование умения составлять различные варианты рассказов (далее детализация по этапам)).

В соответствии с результатами констатирующего этапа исследования и направлениями нами определены этапы формирования умения составлять рассказы.

1. Развитие ориентировки в языковых средствах по узнаванию связного сообщения.
2. Развитие умения составлять связный рассказ по наглядным опорам.

3. Развитие умения воспроизводить полную смысловую программу по наглядным и слуховым опорам и реализовать программу в цельное связное сообщение.

4. Развитие восприятия и словесной интерпретации содержания картин различной жанровой принадлежности.

Детализируем задачи по каждому из этапов:

1. Ориентировка в языковых средствах по узнаванию связного сообщения.

2. Создание ориентировочной основы для занятий, направленных на распознавание закономерностей связной речи.

Выработка ориентировки в особенностях рассказа требует последовательного решения сначала эмоционально-образной задачи, затем основанной на ней мысленной задачи и только потом лингвистической. Соответственно была установлена следующая последовательность логопедической работы, состоящая из двух этапов:

- этап формирования ориентации в смысловой целостности рассказа;
- этап ориентационного обучения языковым способам повествования.

На этапе ориентации в смысловой целостности рассказа дети учатся сравнивать и различать нормализованное связное сообщение с несколькими вариантами ненормализованного языка. На этапе ориентационного обучения в лингвистической среде дети сталкиваются с задачей сравнения двух нормативных моделей связного языка, в которых одно и то же рассказывается по-разному (наиболее успешным материалом для достижения этой цели являются парные головоломки, в которых одинаковые тема представлена в разных формах рассказа).

3. Умение составлять связный рассказ по наглядным опорам.

Составление рассказов-сравнений по картинному плану.

Составление пересказа по тексту и серии сюжетных картин.

Составление рассказов-описаний и рассказов-сравнений по опорному картинному плану.

4. Умение воспроизводить полную смысловую программу по наглядным и слуховым опорам и реализовать программу в цельное связное сообщение.

5. Особенности восприятия и словесной интерпретации содержания картин различной жанровой принадлежности.

- Сравнить рассказ с отдельным предложением и слабым сообщением.
- Сравнить текста и его деформированной версии.
- Сравнить сюжет и его неполной версии
- Сравнить две стандартные истории, которые по-разному рассказывают об одной теме или событии.

Учитывая недостатки смыслового восприятия у детей с ОНР, исходный объем рассказов на слух не должен превышать 5–7 предложений. В дальнейшем количество текстов будет постепенно увеличиваться. Специально разработанные проблемные ситуации естественным образом ориентируют исследовательскую деятельность детей, улучшая их мотивационные и мотивационные аспекты.

В качестве проблемных ситуаций могут быть использованы реальные случаи из жизни: «Конкурс на лучший рассказ», «Рассказываем дома об увиденном или прочитанном», «Рисуем по рассказам детей» и т.д.

Календарное планирование представлено в Приложении 4.

Занятия проводились в игровой форме с использованием наглядных материалов.

Структура занятий определялась принципом взаимосвязи различных разделов лингвистической деятельности: обогащением и активизацией словарного запаса, формированием грамматически правильной речи и звуковой культуры др. При этом условием главной задачей является развитие связной речи – содержательной, логической, последовательной, достаточно понятной.

Авторский вклад состоит в том, что разработанная и апробированная система авторских дидактических игр встраивается в общий

образовательный процесс по совершенствованию связной речи (полное соответствие лексическим темам в рамках исследования и временному распределению занятий) для развития умения составлять рассказы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. Такой подход является очень ценным, поскольку именно в таком сочетании внедрение авторских дидактических игр позволяет как повысить познавательный интерес детей, так и мотивировать к логопедическим занятиям.

Предлагаемая нами система предполагает использование игровой мотивации в непосредственной мотивационной деятельности с плавным переходом от формирования репродуктивных форм речи у детей (на основе дидактических игр) к самостоятельным формам речи.

На начальном этапе обучения мы формировали у детей установки на активное использование вербальной речи, внимание к речи педагога, к собственным высказываниям. Улучшена возможность давать ответы на вопросы в виде развернутых предложений. В непосредственной мотивационной деятельности дети овладевают определенным количеством языковых средств, в основном лексических (слова – определения, словарный запас), необходимых для формулирования высказываний.

Мы использовали дидактические словесные игры для составления предложений из изображений, серии последовательных предложений с использованием метода распространения в соответствии с их грамматической базой, предложений с использованием многосубъектных изображений. Мы использовали формулировку вопросов, соответствующую изображениям, или привели пример ответа.

Общее недоразвитие речи достаточно сложное нарушение, которое охватывает все речевые компоненты, в частности многокомпонентной связной речи. Во время коррекционного процесса применяют разнообразные методы и средства, достаточно распространенными и наиболее действенными в работе с детьми дошкольного возраста являются именно игровые. Игра как ведущий вид деятельности у дошкольников способствует

формированию недостающих компонентов и коррекции уже сформированных. Она помогает организовать интересное и продуктивное логопедическое занятие, позитивно настроить дошкольников к работе. Но важным аспектом использования игры в коррекции речевых нарушений все же остается креативность, настрой педагога, его умение организовать коллектив воспитанников, правильно подбирать игровой и дидактический материал, а также целесообразно его применять.

Рассмотрим основные особенности введения дидактических игр в каждый из этапов коррекционной работы согласно приведенному тематическому плану.

На первом этапе наиболее интенсивно проводилась работа по коррекции как грамматической стороны речи, так и по коррекции и расширению словаря, что являются фундаментальными для построения простейшего связного высказывания. На первых занятиях укреплялись основы связной речи, закреплялось понятие сюжета и связности в наиболее доступной и понятной для детей форме. Испытуемый 1.6. имел наибольшие проблемы с лексической и грамматической стороной речи, с ним проведены дополнительные занятия, давались домашние задания в виде речевой зарядки родителям. Когда фундамент связной речи был «укреплен», первой надстраивалось понимание, сравнение связных высказываний в виде небольших рассказов. Уже на третьем занятии дети могли различить связный текст и набор бессвязных предложений. Однако, переход к дифференциации текст и его деформированного варианта вызвал затруднение у испытуемых 1.4 и 1.5. Игровая форма упражнений помогла детям четко разобраться. Дидактическая игра «Разматываем клубочек» позволила детям на самом простом понятном уровне разобрать структуру предложения и текста в целом, дабы затем убедить в его связности и целостности.

На занятиях второго этапа, целью которых было установить правильную последовательность рассказа, детям было предложено рассмотреть серию изображений. Детям предлагалось нарисовать картинки и

послушать рассказ, а затем выбрать из этой серии картинки соответствующие рассказу читают серию сюжетных картинок. Все дети активно участвовали в этом уроке. Испытуемый 1.1. и 1.2. смогли правильно выбрать серию, сказать, что она соответствует сюжету, но не смогли объяснить свой выбор. Роман Ж., Святослав Е. правильно выбрали серию картинок и смогли ответить на вопрос (Почему вы выбрали именно эти картинки).

Испытуемый 1.7: «Эта подходит, и эта, и эта ... Сначала эта картинка, потом эта, потом эта ... а почему, потому что сначала пришла зима (показывает на картинку), потом девушки вышла и начала лепить снеговика, потом украшать, а потом пошла домой пить чай. И эта картина здесь не влезает ... снеговик растаял, но об этом нет в рассказе».

Аналогичным образом предлагались задание восстановить порядок изображений в соответствии с рассказом, прочитанным выше, найти и расставить недостающие изображения и ошибки и наведите порядок в серии фотографий, составьте рассказ по предложенным изображениям самостоятельно. Для этого был использован наглядный материал в соответствии с содержанием занятия и непосредственно дидактической игрой.

Далее были проведены занятия по развитию воображения у детей. Детей попросили составить рассказ из набора тематических изображений («Белка в гостях»). Дидактические игры были дополнительно направлены на активизацию и систематизацию словаря. Детям предлагали ряд заданий: подобрать любое слово-действие, подобрать серию слов, объединенных общей темой; найти слова, чтобы адекватно завершить свое высказывание. Данные упражнения способствовали формированию смысловых полей у детей, что особенно необходимо детям с общим недоразвитием речи.

Следующий блок занятий в рамках 3 этапа направлен на обучение учебным действиям, связанные с анализом семантических и лингвистических правил структуру текста, детям предлагалось прослушать короткий текст, выбрать среди изображений предложенной темы, те, которые упоминаются в

тексте. Далее предполагалось разбить их по последовательности рассказа и, с использованием графических схем, создать все полученное предложение, а затем завершить рассказ. Испытуемые 1.3 и 1.4. быстро справились с заданием, наглядные опоры во многом помогли им построить связное высказывание. Испытуемому 1.8. трудно восстанавливать последовательность событий, но участие в дидактической игре позволило успешно выполнять данную задачу далее.

На третьем этапе задания усложнялись: детей просили просмотреть заполненную схему, найти место разрыва и восстановить недостающее предложение; выделить текстовые синонимы и заменить их на нужную фразу; заменить слово синонимом в выбранном предложении; рассмотреть графическую схему и написать несколько вариантов рассказа; самостоятельно составлять рассказ на основе сюжетного образа на заданную тему без сюжетного плана.

Вначале большинству детей было трудно по графической схеме они, не соблюдая последовательность изложения, мы попытались придумать концовку истории, изменив действующих персонажей.

Также сложно было подобрать нужные глаголы и синонимы. В течение темы с описанием профессий дети легко освоили графические схемы и умели ими пользоваться, что во много облегчило оперативное восстановление деталей в связной речи. На протяжении всего занятия в соответствии с темой широко использовал графические опоры разного содержания, которые помогли овладеть различными способами монологической речи. В продолжение работали над всеми аспектами речи, детей учили подбирать антонимы, синонимы к слову характеристики предметы, персонажи, действия. Параллельно проводилась работа по развитию у детей способности пересказывать литературные произведения.

Наша коррекционная работа по развитию рассказа в рамках формирования связной речи предполагала взаимодействие с педагогами, специалистами ДОУ и родителями. С этой целью мы рекомендовали

воспитателям для развития связной повествовательной речи у детей включать в свою работу: чтение сказок и рассказов, используемых на отдельных и подгрупповых занятиях логопедом, беседы с детьми о том, что они читают, раскраска картинок сказок; музыкальному руководителю и руководителю отдела изящных искусств рекомендуется включить в свою работу темы произведений, дидактические музыкальные игры, в которые вовлечены герои сказок, текстов, которые предварительно были прочитаны детям.

Активно велась работа и с родителями. Работа с родителями велась для того, чтобы дети не теряли интереса. Им предлагалось рассказывать сказки, рассказы, последовательно сочинять рассказы об изображении, серия изображений сюжета. Им рекомендовали заниматься домашним рассказыванием историй с использованием сюжетных образов, рассказывая знакомые сказки с используя иллюстрации, составляя собственные графические схемы для произведения прочитали дома и получили советы о важности развивать связную повествовательную речь. Поэтому с помощью дидактических игр для формирования связной речи на этапе формирующего эксперимента, с привлечением педагогов и специалистов ДОУ, родителей была эффективно реализована комплексная программа для коррекции выявленных нарушений.

3.2. Контрольный эксперимент и его анализ

Цель контрольного эксперимента: оценить эффективность логопедических занятий с применением комплекса дидактических игр на развитие умения составлять рассказы у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Задачи контрольного эксперимента:

1. С помощью методики, использованной на констатирующем этапе эксперимента, провести контрольный эксперимент на базе муниципального

казенного дошкольного образовательного учреждения Красноярского края, который позволит оценить наличие или отсутствие динамики.

2. Провести компаративный анализ данных контрольного эксперимента с показателями констатирующего эксперимента.

3. Оценить эффективность проведенной на формирующем этапе логопедической работы, направленной на формирования умения составления рассказа у детей с ОНР.

В исследовании приняло участие двадцать детей с общим недоразвитием речи третьего уровня (далее – ОНР III уровня): десять детей из контрольной группы, занимавшейся по основной программе, и десять детей из экспериментальной группы, с которыми был проведен комплекс логопедических занятий с применением дидактических.

Для контрольного исследования сформированности умения составлять рассказы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня была использована та же методика, что и в констатирующем эксперименте с соблюдением процедур и методик.

Результаты по каждой серии заданий представлены в Приложениях 5 – 8. Результаты комплексного исследования уровня сформированности умения составлять рассказы у детей обеих групп даны в Приложении 9. На основании полученных результатов были составлены сравнительные гистограммы (какой уровень был выявлен на старте и что вышло на выходе).

Количественные результаты по первой серии заданий, направленной на изучение ориентировки в языковых средствах по узнаванию связного сообщения – рассказа, представлены на рисунке 8.

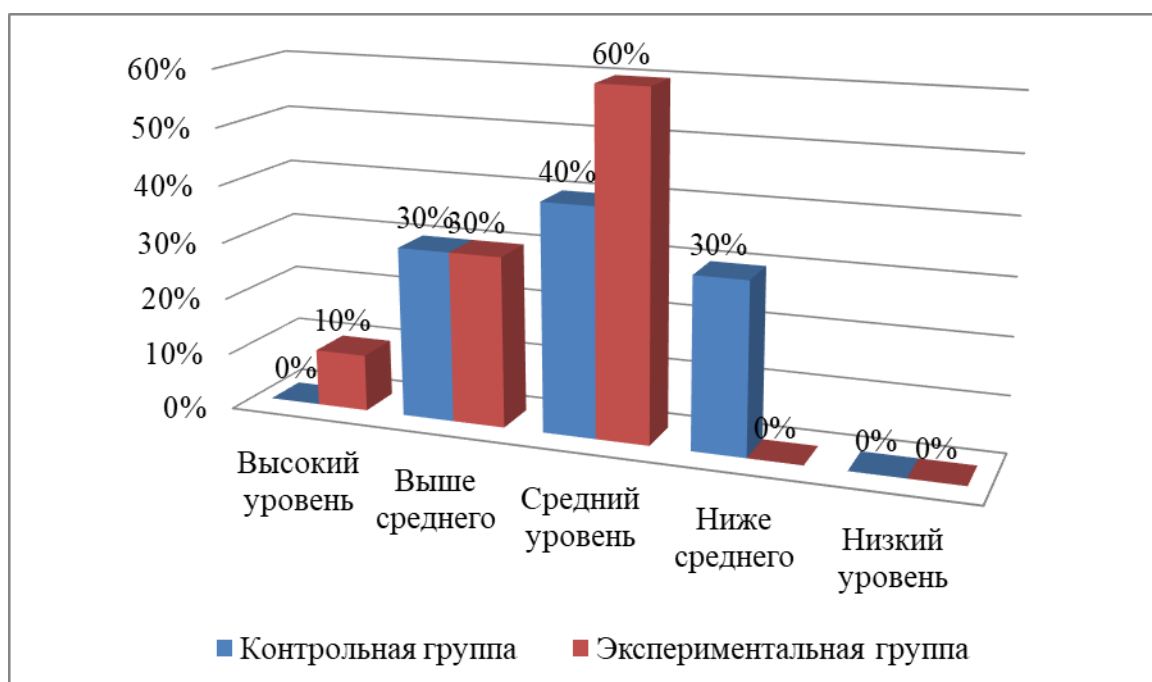


Рисунок 8 – Сравнительная гистограмма исследования ориентировки в языковых средствах по узнаванию связного сообщения-рассказа у детей экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе

Анализ результатов первой серии заданий показал преимущество дошкольников контрольной группы на среднем уровне (40%) и ниже среднего (30%), что свидетельствует о недостаточной сформированности воображения ребенка. связное сообщение как законченное заявление. Респонденты не могли идентифицировать смысловые связи, не знали основных характеристик рассказа, а также не могли обосновать свой правильный выбор (средний уровень) или отождествляли предложенный набор слов с рассказом (уровень ниже среднего). Примечательно, что дети не приняли организационную помощь логопеда. Только 30% старших дошкольников контрольной группы имеют представление о последовательном сообщении как о единой речи, что можно характеризовать уровнем выше среднего.

Данная группа анализировала и сравнивала тексты, выявляла предметно-содержательные признаки рассказа, однако также не смогла

обосновать свой выбор или опиралась на один признак. Ответы детей были составлены с некоторой помощью.

Иная картина наблюдалась у дошкольников экспериментальной группы. Большинство детей (60%) имеет средний уровень ориентировки в языковых средствах по узнаванию связного сообщения-рассказа, 30% испытуемых имеет уровень выше среднего, и 10% дошкольников обладают высоким уровнем сформированности данного умения, что свидетельствует о наличии представления о связном сообщении как едином речевом целом. Дети с высоким уровнем проанализировали и сравнили тексты, определили существенные черты рассказа и самостоятельно обосновали свой выбор, указав несколько особенностей рассказа. Следует отметить, что низкого уровня в обеих группах дошкольников не было, как и уровня ниже среднего в экспериментальной группе.

Обобщая результаты двух этапов для каждой из группы, мы выявили более значительные положительные сдвиги в экспериментальной группе, детям экспериментальной группы в сравнении с констатирующим этапом стало легче оперировать языковыми средствами, а также, соответственно, распознавать их. Важным моментом стало то, что дети в выявленном на контрольном этапе уровень ориентировки в языковых средствах по узнаванию связного сообщения-рассказа приблизились к эталонным результатам контрольной группы (дети с нормотипическим развитием).

Таким образом, можно отметить положительную динамику в развитии ориентировки детей в языковых средствах по узнаванию связного сообщения-рассказа, представленную на рисунке 9.

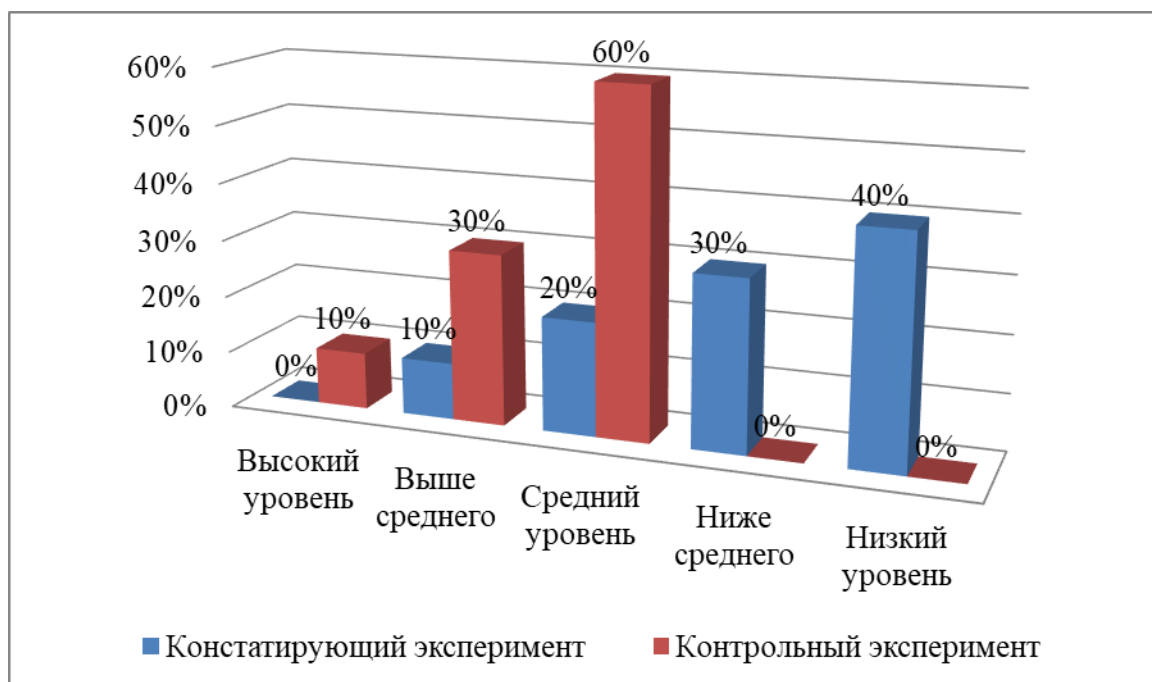


Рисунок 9 – Динамика в развитии ориентировки в языковых средствах по узнаванию связного сообщения-рассказа у детей экспериментальной группы

После сравнения результатов обследования развития ориентировки в языковых средствах по узнаванию связного сообщения-рассказа у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, нами были сделаны следующие выводы. Дети поднялись с низкого уровня и ниже среднего на средний уровень и выше среднего, а также возникла тенденция появления высокого уровня ориентировки в языковых средствах по узнаванию рассказа, что ранее было недоступно. Дети более четко стали дифференцировать связный рассказ и бессвязный набор предложений. Дети прослеживают наличие героя, его участие в сюжете, его действия, приближаясь таким образом к восприятию рассказов детьми контрольной группы. Относительно связного текста, дети экспериментальной группы указывали, что «все понятно» (испытуемая 1.2.), «герой никуда не поехал» (испытуемая 1.3), «все как нужно» (испытуемая 1.8.). Отсутствие единой сюжетной линии дети четко определяли «это кусок» (испытуемый 1.6.), «разное» (испытуемая 1.7.). Кроме того, дети даже могли

указать, какой фрагмент текста является лишним, как сделать рассказ связным. Во многом мы считаем, что подобный результат достигнут за счет внедрения целого ряда дидактических игр «Размотаем клубочек» на разном лексическом материале, где детям предлагалось разобрать тексты, дополнить, выявить лишнее, сказать связно. Такой подход позволил детям больше разбираться в тексте. У контрольной группы значительный прогресс не достигнут, поскольку образовательный процесс осуществлялся в стационарном режиме.

Во второй серии заданий, направленной на определение умения составлять связный рассказ по наглядным опорам, отдельно были изучены семантическое оформление текста и языковое его оформление. Количественные данные по семантическому оформлению текста заданий 1, 2 представлены на рисунке 10.

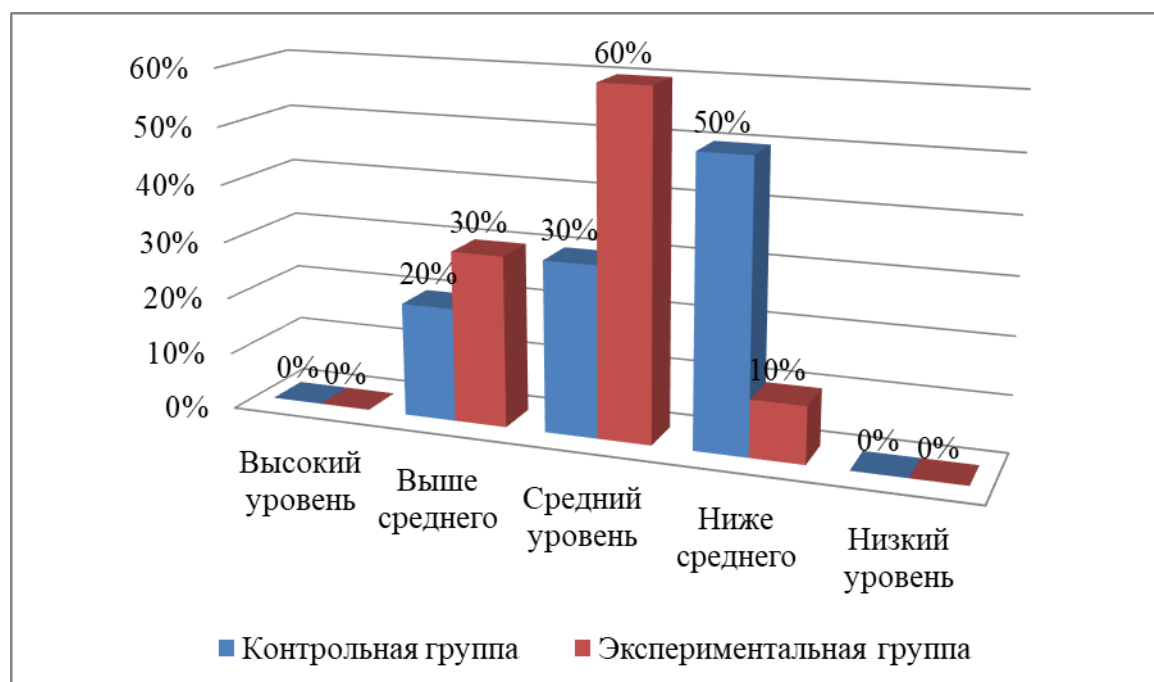


Рисунок 10 – Сравнительная диаграмма семантического оформления текста второй серии заданий у детей экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе

Опираясь на полученные данные, можно сделать вывод о том, что в обеих исследуемых группах отсутствуют дошкольники, имеющие высокий и низкий уровень умения составлять рассказы по наглядным опорам. У половины дошкольников (50%) контрольной группы наблюдались искажения смысла текста, пропуск большого количества смысловых связей, невыявление временных и причинно-следственных связей, несоответствие смысловой непротиворечивости. В экспериментальной группе этот уровень (ниже среднего) наблюдается только у 10% детей. Более половины дошкольников старшего возраста (60%) экспериментальной группы имеют средний уровень умений сочинять рассказ с помощью наглядных пособий. Рассказ во многом соответствовал представленной ситуации, однако имелись искажения отдельных смысловых связей, нарушение порядка отдельных событий, а в некоторых случаях пропускались 1-2 смысловые ссылки. В контрольной группе этот уровень наблюдается у 30% детей. Уровень выше среднего в экспериментальной группе был у 30% детей, в контрольной – у 20% старших дошкольников. Для этой группы детей рассказ в целом соответствовал представленной ситуации, имелись основные связи, отмечались лишь незначительные упущения вторичных смысловых связей. Цельность сюжета не нарушена, только определенные причинно-следственные связи не отражены, смысловая целостность немного пострадала.

Обобщая результаты двух этапов для каждой из группы, мы выявили более значительные положительные сдвиги в экспериментальной группе, детям экспериментальной группы в сравнении с констатирующим этапом усовершенствовали свои умения составлять свои рассказы по наглядным опорам. Примечательно стало то, что составляемые детьми рассказы стали большими по объему, содержательными, насыщенными отдельными деталями. Также, интересным наблюдением стало то, что иногда дети составлял и творческие элементы. Важным моментом стало то, что дети в выявленном на контрольном этапе уровень ориентировки в языковых

средствах по узнаванию связного сообщения-рассказа приблизились к эталонным результатам контрольной группы (дети с нормотипическим развитием).

Таким образом, можно отметить положительную динамику в семантическом оформлении составленных рассказов по наглядным опорам, представленную на рисунке 11.

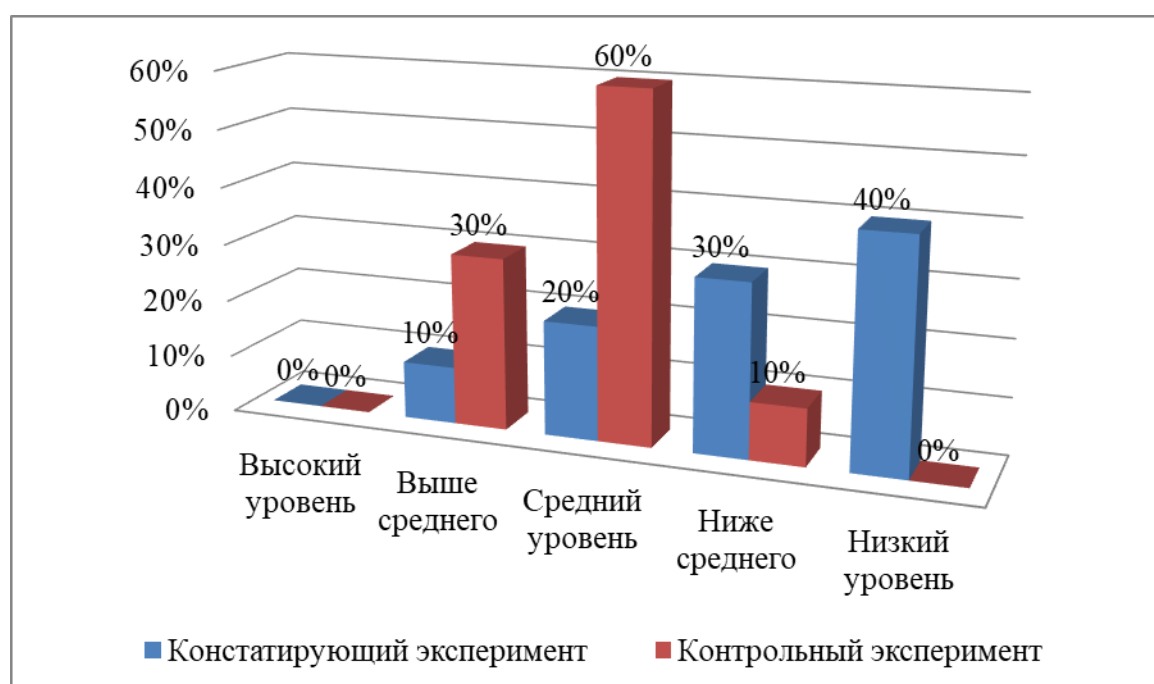


Рисунок 11 – Динамика в семантическом оформлении составленных рассказов по наглядным опорам у детей экспериментальной группы

После сравнения результатов обследования семантического оформления составленных текстов по наглядным опорам у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, нами были сделаны следующие выводы. На констатирующем этапе эксперимента большинство дошкольников имели низкий уровень (40%) и ниже среднего (30%), лишь 20% детей имели средний уровень, 10% – выше среднего. На контрольном этапе дети значительно улучшили свои результаты: более половины дошкольников (60%) имеют средний уровень,

30% детей – выше среднего, лишь для 10% характерен уровень ниже среднего. Следует отметить, что, несмотря на значительное продвижение, детям до сих пор не доступен высокий уровень семантического оформления рассказа.

По наглядным опорам детям экспериментальной группы лучше удавалось построить и (или) восстановить рассказ. Примечательным для нас результатом стало то, что дети описывали детали картинок очень четко, распространяли предложения дополнительными качественными или пространственными деталями. Предложения стали более вернограмматически оформленными. Начало и конец рассказа четко сформулированы. Во многом такой результат нами был достигнут благодаря обширному набору дидактических игр как описательного, так и творческого характера.

Количественные данные по языковому оформлению текста заданий 1, 2 второй серии представлены на рисунке 12.

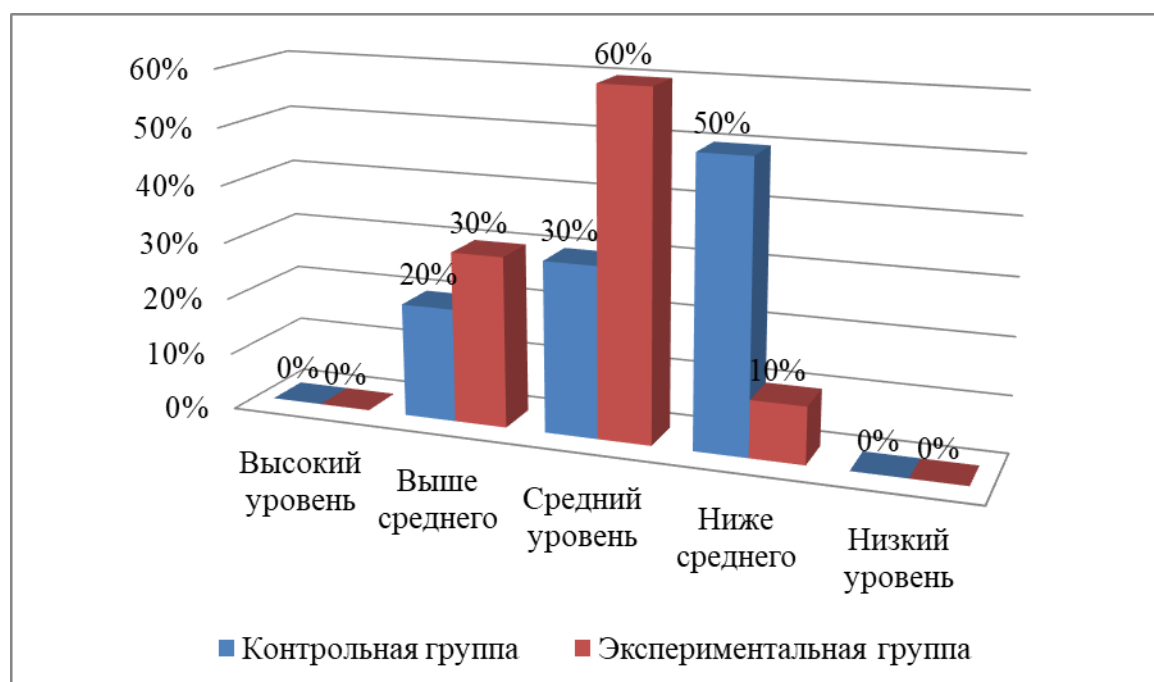


Рисунок 12 – Сравнительная диаграмма языкового оформления текста второй серии заданий у детей экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе

Опираясь на полученные данные, можно сделать вывод о том, что в обеих исследуемых группах отсутствуют дошкольники, не сумевшие составить рассказ (низкий уровень), а также дети, построившие связный текст из грамматически правильных предложений, отличающийся развернутостью (высокий уровень). Половина дошкольников контрольной группы (50%) составили либо очень краткий, незаконченный текст с пропусками значительного количества необходимых для понимания предложений, либо произнесли рассказ, состоящий из грамматически неправильных предложений с отсутствующими связующими звеньями между ними. В свою очередь в экспериментальной группе уровень ниже среднего наблюдается лишь у 10% детей. Более половины испытуемых (60%) экспериментальной группы показали средний уровень языкового оформления текста. Их истории состояли из простых предложений, между которыми время от времени вставлялись некоторые связующие элементы. В контрольной группе это значение наблюдается только у 30% детей. Величина выше среднего наблюдалась у 30% детей экспериментальной группы и только у 20% детей контрольной группы. Дети рассказывали короткие рассказы, но предложения были грамматически правильными, связующие элементы предьявлялись эпизодически.

Обобщая результаты двух этапов для каждой из группы, мы выявили более значительные положительные сдвиги в экспериментальной группе, детям экспериментальной группы в сравнении с констатирующим этапом усовершенствовали свои умения составлять свои рассказы по наглядным опорам. Примечательно стало то, что составляемые детьми рассказы стали семантически более связными, редко встречались ошибки логического и грамматического характера. Важным моментом стало то, что дети в выявленном на контрольном этапе уровень ориентировки в языковых средствах по узнаванию связного сообщения-рассказа приблизились к эталонным результатам контрольной группы (дети с нормотипическим развитием).

Таким образом, можно отметить положительную динамику в языковом оформлении составленных рассказов по наглядным опорам, представленную на рисунке 13.

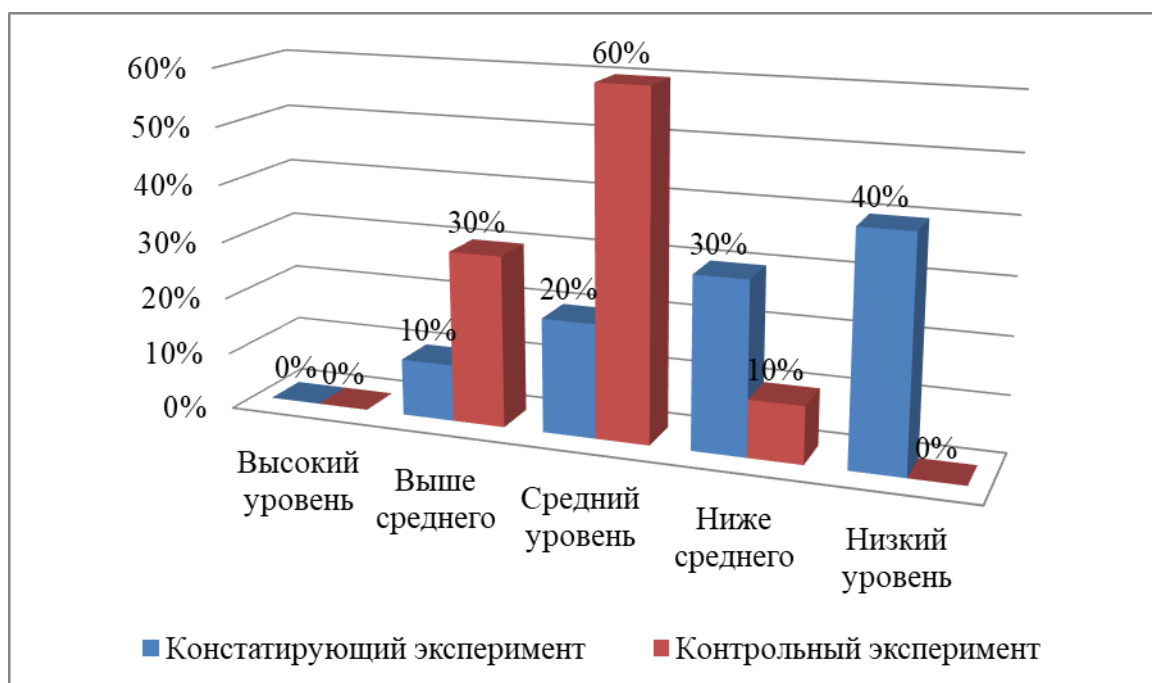


Рисунок 13 – Динамика в языковом оформлении составленных рассказов по наглядным опорам у детей экспериментальной группы

После сравнения результатов обследования языкового оформления составленных текстов по наглядным опорам у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, нами были сделаны следующие выводы. На констатирующем этапе эксперимента большинство дошкольников имели низкий уровень (40%) и ниже среднего (30%), лишь 20% детей имели средний уровень, 10% – выше среднего. На контрольном этапе дети значительно улучшили свои результаты: более половины дошкольников (60%) имеют средний уровень, 30% детей – выше среднего, лишь для 10% характерен уровень ниже среднего. Следует отметить, что, несмотря на значительное продвижение, детям до сих пор не доступен высокий уровень языкового оформления рассказа.

Языковое оформление составляемых рассказов на основе наглядных опор стало более грамматически корректным, лексически связным. Нельзя не подчеркнуть значительное обогащение словарного запаса и лучшую ориентацию по сравнению с констатирующим этапом словообразовательных моделей. Важным результатом стало то, что на контрольном этапе достигнуто значительное сокращение количества аграмматизмов разного характера. Мы считаем, что такой результат во многом обусловлен воздействием дидактической игры. Наиболее ценными в данном случае считаем игры-загадки.

В третьей серии заданий, направленной на определение умения воспроизводить полную смысловую программу по наглядным и слуховым опорам и реализовывать программу в цельное связное сообщение, также отдельно были изучены семантическое оформление текста и языковое его оформление. Количественные данные по семантическому оформлению текста заданий 1, 2 представлены на рисунке 14.

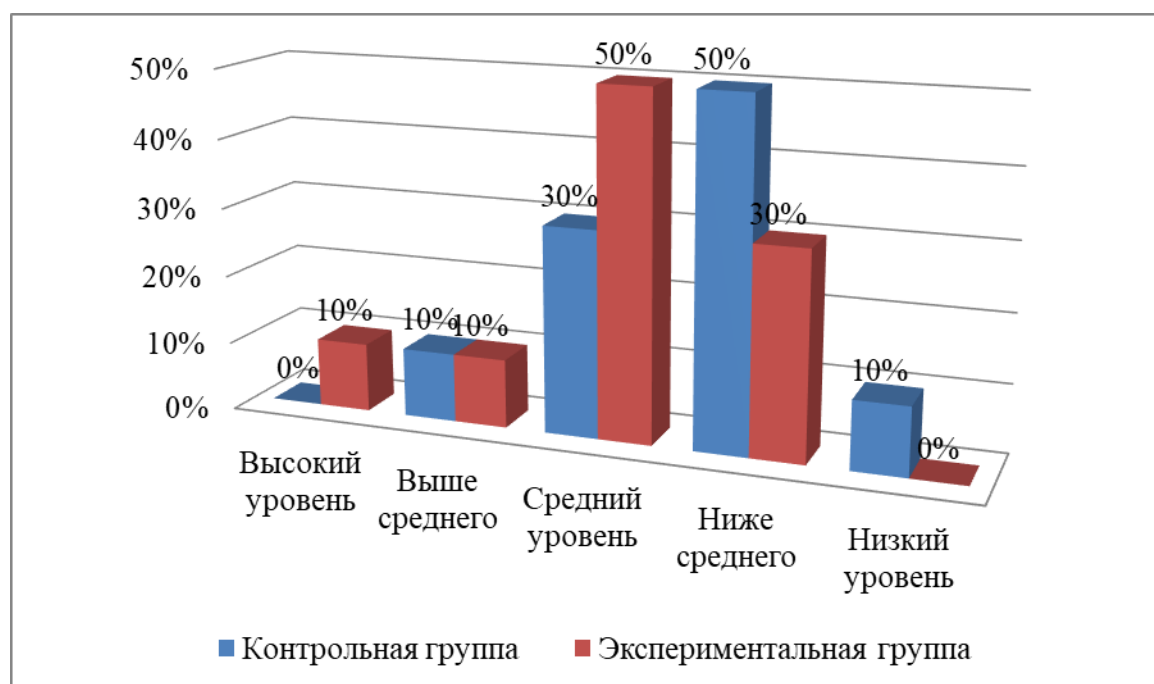


Рисунок 14 – Сравнительная диаграмма семантического оформления текста третьей серии заданий у детей экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе

На контрольном этапе эксперимента половина дошкольников (50%) контрольной группы показала уровень ниже среднего. В пересказах детей наблюдались искажения смысла текста, пропуски большого количества смысловых звеньев, нераскрытие временных и причинно-следственных отношений, отсутствие смысловой целостности. У 30% детей контрольной группы отмечается средний уровень семантического оформления пересказа. Текст в значительной степени соответствовал изображенной ситуации, однако наблюдались искажения отдельных смысловых звеньев, нарушение последовательности отдельных событий, а также в некоторых случаях были пропущены 1-2 смысловых звена. Низкий уровень также присутствует в контрольной группе – у 10% детей. Опрошенные не смогли составить пересказ, они лишь отвечали на отдельные вопросы. В контрольной группе также наблюдается уровень выше среднего, однако, только у 10% старших дошкольников. Для данной группы детей рассказ в целом соответствовал изображенной ситуации, имелись основные звенья, отмечались лишь незначительные пропуски второстепенных смысловых звеньев.

Обобщая результаты двух этапов для каждой из группы, мы выявили более значительные положительные сдвиги в экспериментальной группе, детям экспериментальной группы в сравнении с констатирующим этапом усовершенствовали свои умения составлять повествование при опоре как на наглядность, так и на слуховое сопровождение. Как было отмечено выше, составляемые детьми рассказы стали большими по объему, содержательными, насыщенными отдельными деталями. Рассказы стали более лексически и грамматически системными, целостными. Важным моментом стало то, что дети в выявленном на контрольном этапе уровень ориентировки в языковых средствах по узнаванию связного сообщения-рассказа приблизились к эталонным результатам контрольной группы (дети с нормотипическим развитием).

Таким образом, можно отметить положительную динамику в семантическом оформлении составленных пересказов по наглядным и слуховым опорам, представленную на рисунке 15.

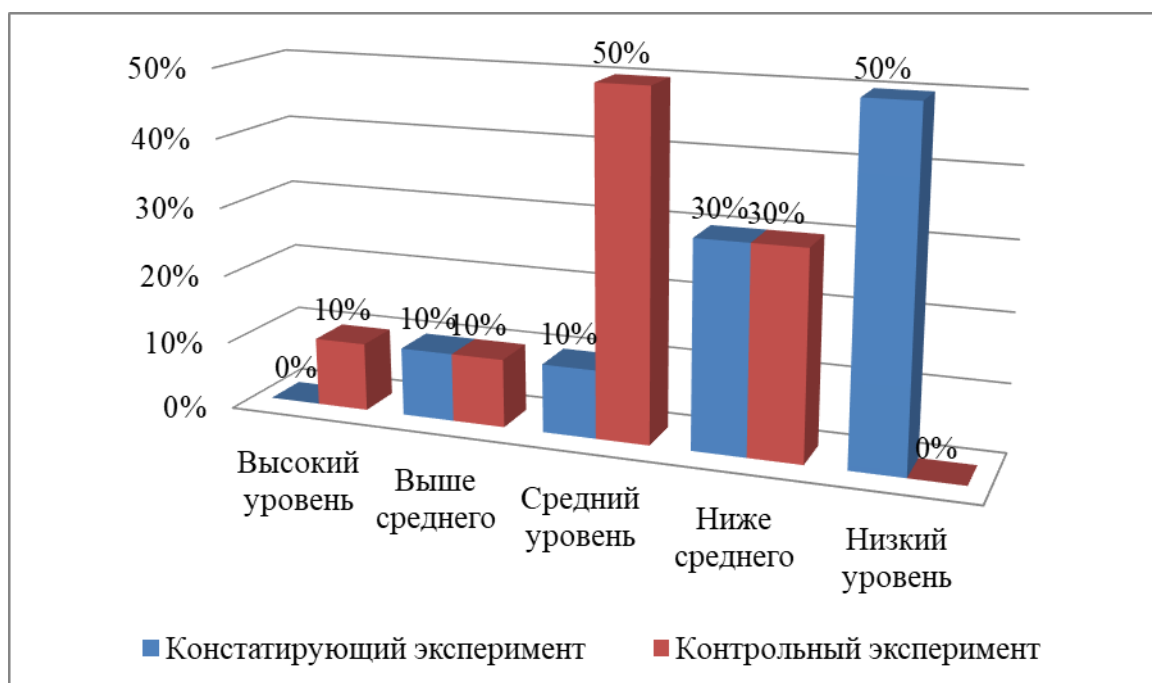


Рисунок 15 – Динамика в семантическом оформлении составленных пересказов по наглядным и слуховым опорам у детей экспериментальной группы

После сравнения результатов обследования семантического оформления составленных текстов по наглядным и слуховым опорам у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, нами были сделаны следующие выводы. На констатирующем этапе половина детей (50%) имела низкий уровень, 30% дошкольников показали уровень ниже среднего, лишь у 10% испытуемых отмечен средний уровень и также у 10% уровень выше среднего. Благодаря проведенным логопедическим занятиям, направленным на развитие умения составлять рассказы и пересказы, произошел скачок показателей. На контрольном этапе эксперимента у половины дошкольников зафиксирован средний уровень семантического оформления текста, у 30% ниже среднего, 10% детей

находится на уровне выше среднего, также у 10% появился высокий уровень семантического оформления пересказа.

Нельзя не отметить, что смысловое восприятие и, соответственно, продуцирование рассказа, стало более совершенным, результат максимально приближался к контрольной группе. Составляемые детьми рассказы были понятным, акценты расставлены на наиболее важные моменты, не терялась главная мысль рассказа, дети больше не перепрыгивали на второстепенных героев, продолжая повествование о них. Детей стало легче понимать. Важным достижением мы считаем то, что у детей значительно увеличилось желание общаться, то есть дидактические игры не только помогли скорректировать и поставить связную речь, но и послужили непосредственно мотивацией к порождению связных высказываний, речевых сообщений, ситуаций общения общего речевого развития в целом.

Количественные данные по языковому оформлению текста заданий 1, 2 третьей серии представлены на рисунке 16.

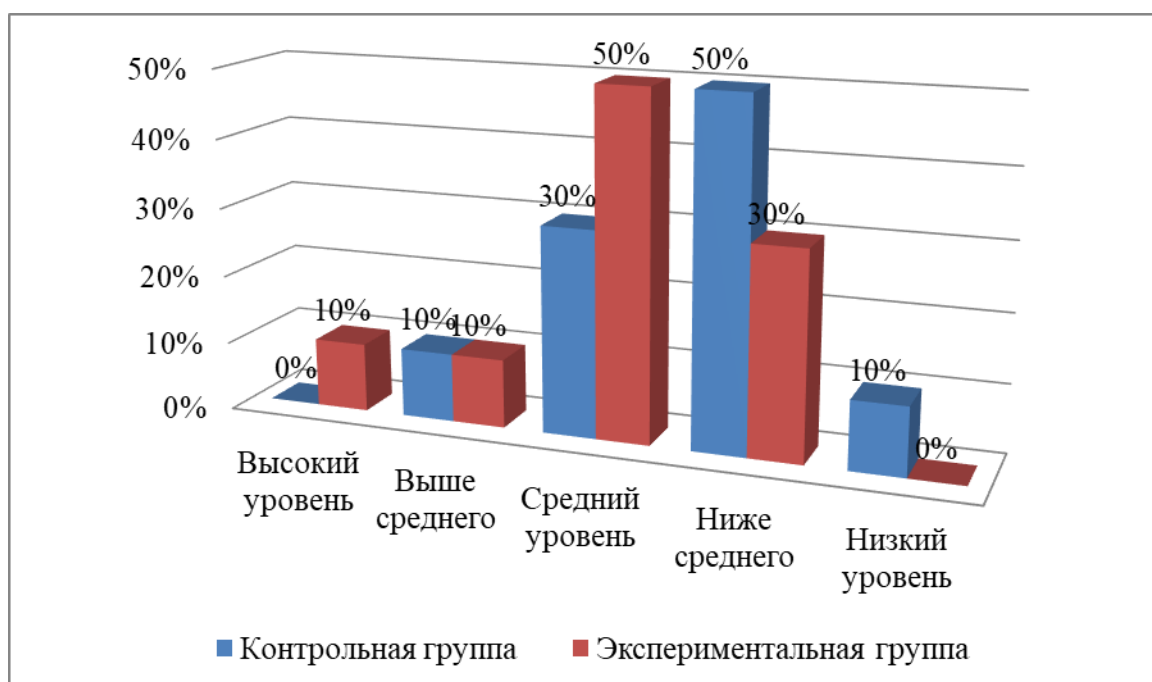


Рисунок 16 – Сравнительная диаграмма языкового оформления текста третьей серии заданий у детей экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе

На контрольном этапе эксперимента половина дошкольников (50%) контрольной группы показала уровень ниже среднего. Испытуемые составили либо очень краткий, незаконченный текст с пропусками значительного количества необходимых для понимания предложений, либо произнесли пересказ, состоящий из грамматически неправильных предложений с отсутствующими связующими звеньями между ними. У 30% детей контрольной группы отмечается средний уровень языкового оформления пересказа. Краткие рассказы дошкольников состояли из простых предложений, между которыми связующие звенья были представлены эпизодически. Низкий уровень также присутствует в контрольной группе – у 10% детей, не сумевших составить пересказ. В контрольной группе также наблюдается уровень выше среднего, однако, только у 10% старших дошкольников. Данная группа детей представила краткие рассказы, однако предложения были грамматически правильными, связующие элементы между ними представлены эпизодически.

Иная картина наблюдалась в экспериментальной группе. Половина испытуемых показала средний уровень семантического оформления пересказа, низкий уровень не был зафиксирован ни у одного дошкольника. Уровень ниже среднего определен у 30% детей, 10% дошкольников показало уровень выше среднего, а также выявлено 10% детей с высоким уровнем, построивших связный текст из грамматически правильных развернутых предложений.

Таким образом, можно отметить положительную динамику в языковом оформлении составленных пересказов по наглядным и слуховым опорам, представленную на рисунке 17.

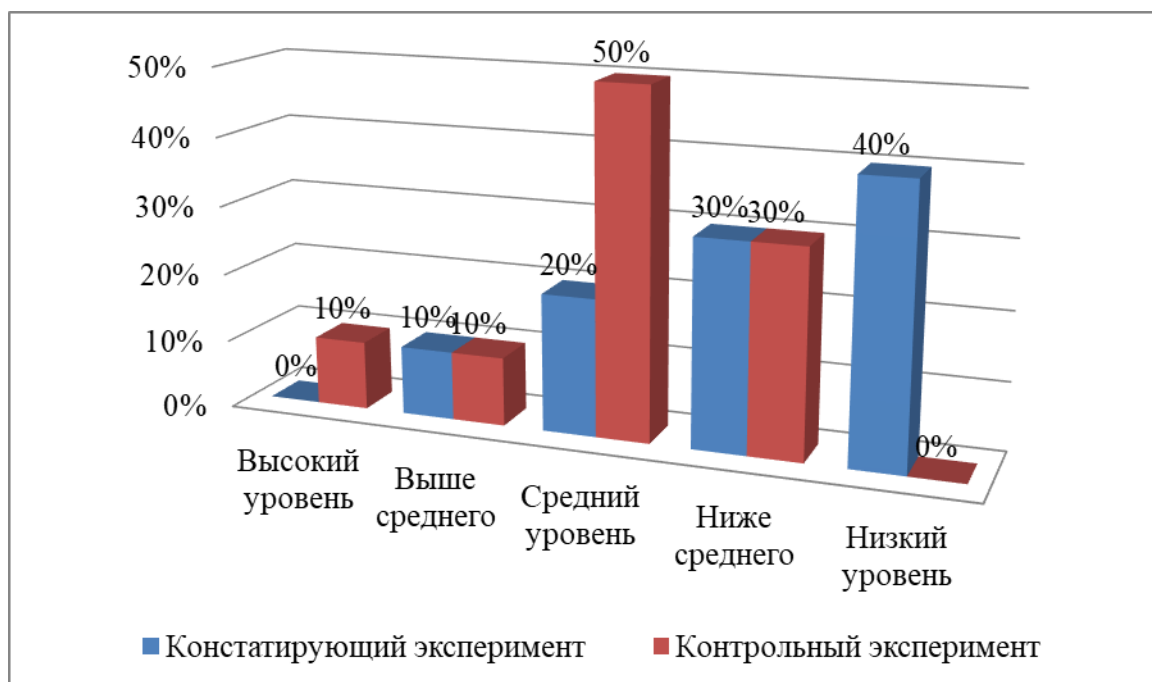


Рисунок 17 – Динамика в языковом оформлении составленных пересказов по наглядным и слуховым опорам у детей экспериментальной группы

После сравнения результатов обследования языкового оформления составленных текстов по наглядным и слуховым опорам у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, нами были сделаны следующие выводы. На констатирующем этапе большинство детей (40%) имело низкий уровень, 30% дошкольников показали уровень ниже среднего, лишь у 20% испытуемых отмечен средний уровень и у 10% уровень выше среднего. Благодаря проведенным логопедическим занятиям, направленным на развитие умения составлять рассказы и пересказы, произошел скачок показателей. На контрольном этапе эксперимента у половины дошкольников зафиксирован средний уровень семантического оформления текста, у 30% ниже среднего, 10% детей находится на уровне выше среднего, также у 10% появился высокий уровень языкового оформления пересказа.

Здесь мы также подчеркиваем, что языковое оформление составляемых рассказов на основе наглядных опор стало более грамматически корректным, лексически связным. Нами также подтверждено

пополнение словарного запаса и лучшую ориентацию по сравнению с констатирующим этапом словообразовательных моделей. Важным результатом стало то, что на контрольном этапе достигнуто значительное сокращение количества аграмматизмов разного характера. Мы считаем, что такой результат во многом обусловлен воздействием дидактической игры. Наиболее ценными в данном случае считаем игры-загадки.

В четвертой серии заданий, направленной на определение особенностей восприятия и словесной интерпретации содержания картин различной жанровой принадлежности, также отдельно были изучены семантическое оформление текста и языковое его оформление. Количественные данные по семантическому оформлению текста заданий 1, 2 представлены на рисунке 18.

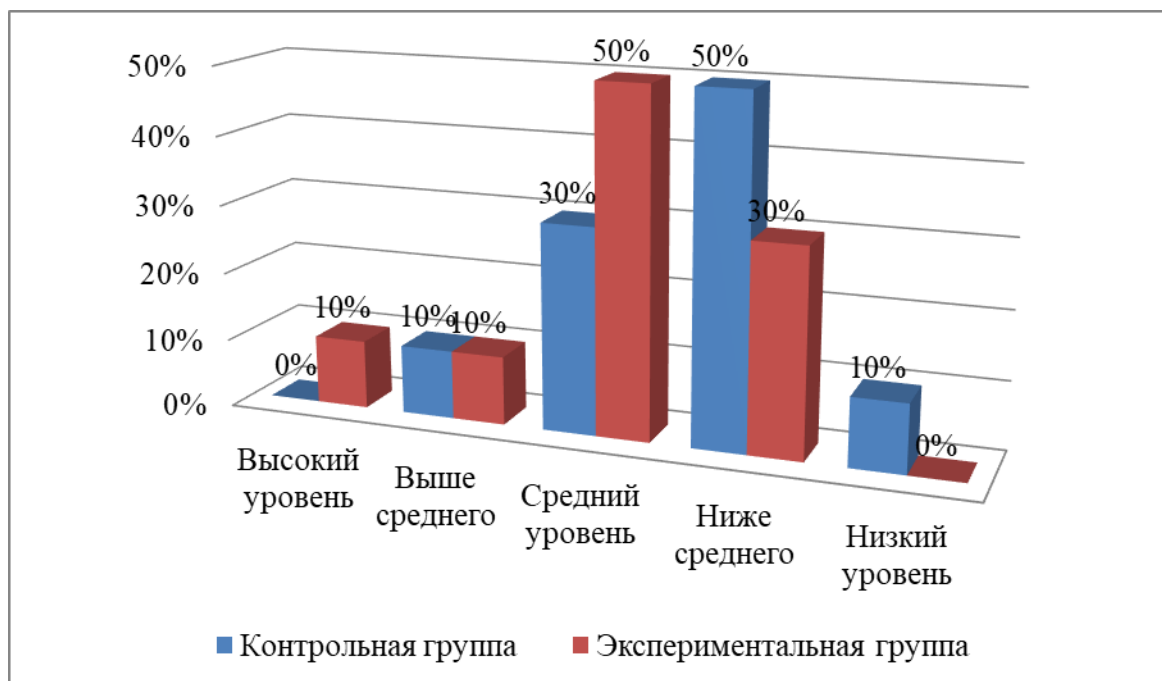


Рисунок 18 – Сравнительная диаграмма семантического оформления текста четвертой серии заданий у детей экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе

В контрольной фазе эксперимента половина дошкольников (50%) контрольной группы были ниже среднего. В рассказах детей значение текста

было искажено, многие семантические связи были опущены, временные и причинные связи не были раскрыты, а также отсутствовала семантическая последовательность. 30% детей контрольной группы имеют средний уровень смыслового форматирования рассказа. Текст во многом соответствовал описанной ситуации, но имелись искажения отдельных смысловых связей, нарушение порядка отдельных событий, а в некоторых случаях пропускались 1-2 смысловых звена. Низкий уровень также присутствует в контрольной группе – у 10% детей. Опрошенные не смогли составить пересказ, они лишь отвечали на отдельные вопросы. В контрольной группе также наблюдается уровень выше среднего, однако, только у 10% старших дошкольников. Для этой группы детей рассказ в целом соответствовал представленной ситуации, были основные связи, отмечены лишь незначительные упущения вторичных смысловых связей. Цельность сюжета не нарушена, только некоторые причинно-следственные связи не отражены, а смысловая целостность незначительно пострадала.

Иная картина наблюдалась в группе детей с ОНР. Половина испытуемых показала средний уровень смыслового оформления пересказа, низкий уровень не зафиксирован ни у одного дошкольника. Уровень ниже среднего определен у 30% детей, у 10% дошкольников уровень выше среднего, у 10% детей выявлен высокий уровень. Для этих детей рассказ полностью соответствовал изображенной ситуации, были все основные смысловые связи, которые воспроизводились в правильной последовательности. Рассказ характеризовался смысловой целостностью; определяются временные, причинные и другие отношения между событиями.

Таким образом, можно отметить положительную динамику в семантическом оформлении составленных рассказов по картинам различной жанровой принадлежности, представленную на рисунке 19.

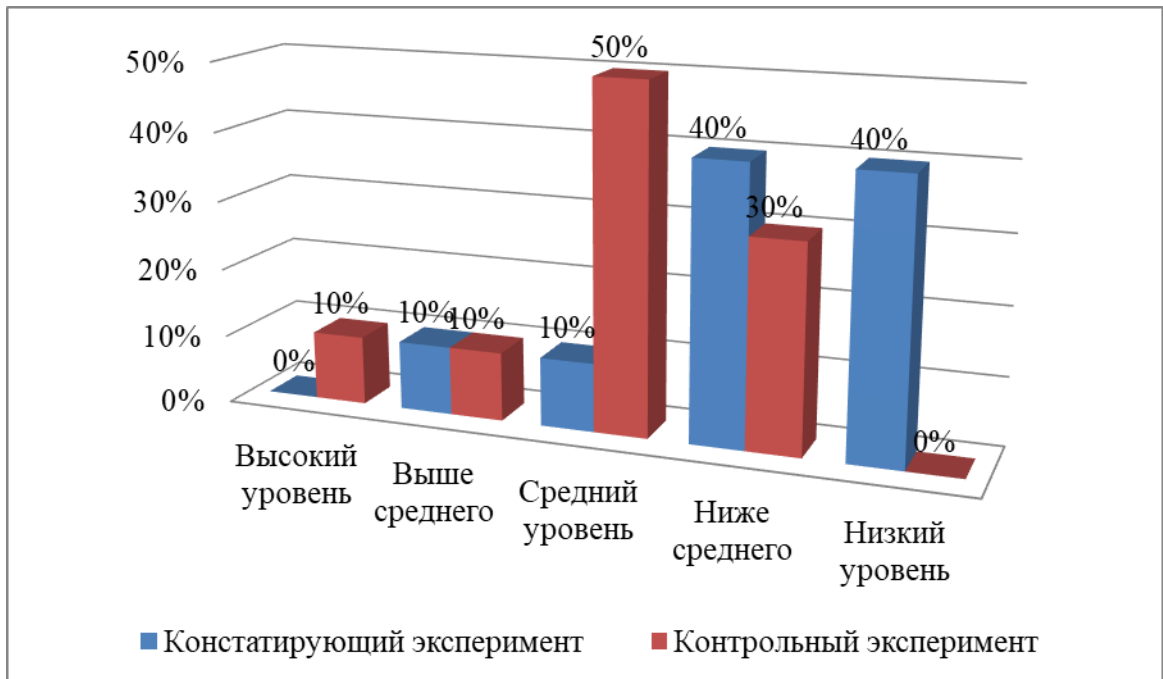


Рисунок 19 – Динамика в семантическом оформлении составленных рассказов по картинам различной жанровой принадлежности у детей экспериментальной группы

После сравнения результатов обследования семантического оформления составленных текстов по картинам различной жанровой принадлежности у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, нами были сделаны следующие выводы. На констатирующем этапе 40% детей имели низкий уровень, также 40% дошкольников показали уровень ниже среднего, лишь у 10% испытуемых отмечен средний уровень и также у 10% уровень выше среднего. Благодаря проведенным логопедическим занятиям, направленным на развитие умения составлять рассказы и пересказы, произошел скачок показателей. На контрольном этапе эксперимента у половины дошкольников зафиксирован средний уровень семантического оформления текста, у 30% ниже среднего, 10% детей находится на уровне выше среднего, также у 10% появился высокий уровень семантического оформления пересказа.

Количественные данные по языковому оформлению текста заданий 1, 2 четвертой серии представлены на рисунке 20.

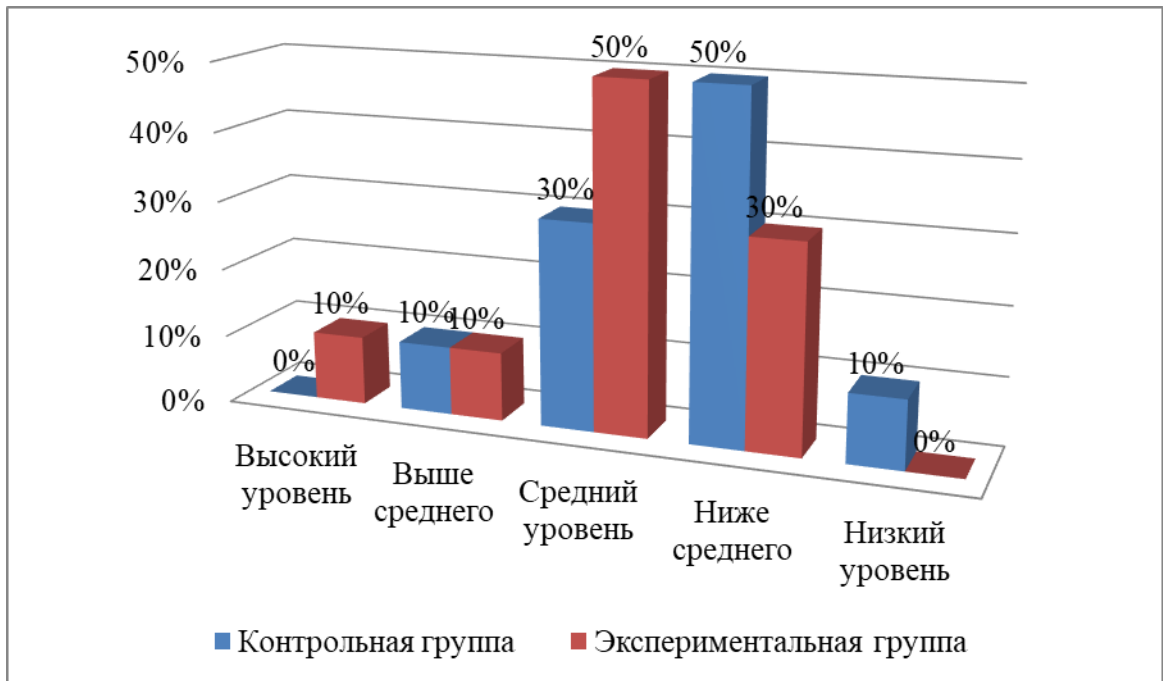


Рисунок 20 – Сравнительная диаграмма языкового оформления текста четвертой серии заданий у детей экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе

На контрольном этапе эксперимента половина дошкольников (50%) контрольной группы показала уровень ниже среднего. Испытуемые составили либо очень краткий, незаконченный текст с пропусками значительного количества необходимых для понимания предложений, либо произнесли пересказ, состоящий из грамматически неправильных предложений с отсутствующими связующими звеньями между ними. У 30% детей контрольной группы отмечается средний уровень языкового оформления пересказа. Краткие рассказы дошкольников состояли из простых предложений, между которыми связующие звенья были представлены эпизодически. Низкий уровень также присутствует в контрольной группе – у 10% детей, не сумевших составить пересказ. В контрольной группе также наблюдается уровень выше среднего, однако, только у 10% старших дошкольников. Данная группа детей представила краткие рассказы, однако предложения были грамматически правильными, связующие элементы между ними представлены эпизодически.

Иная картина наблюдалась в экспериментальной группе. Половина респондентов (50%) показали средний уровень смыслового оформления рассказа, низкий уровень не отмечен ни у одного дошкольника. Уровень ниже среднего определен у 30% детей, 10% дошкольников показало уровень выше среднего, а также выявлено 10% детей с высоким уровнем, построивших связный текст из грамматически правильных развернутых предложений.

Обобщая результаты двух этапов для каждой из группы, мы выявили более значительные положительные сдвиги в экспериментальной группе, детям экспериментальной группы в сравнении с констатирующим этапом усовершенствовали свои умения составлять свои рассказы целостно и связно в различных жанровых типах. Примечательно стало то, что составляемые детьми рассказы стали большими по объему, содержательными, насыщенными отдельными деталями. Также, интересным наблюдением стало то, что иногда дети составлял и творческие элементы. Важным моментом стало то, что дети в выявленном на контрольном этапе уровень ориентировки в языковых средствах по узнаванию связного сообщения-рассказа приблизились к эталонным результатам контрольной группы (дети с нормотипическим развитием).

Таким образом, можно отметить положительную динамику в языковом оформлении составленных рассказов по картинкам различной жанровой принадлежности, представленную на рисунке 21.

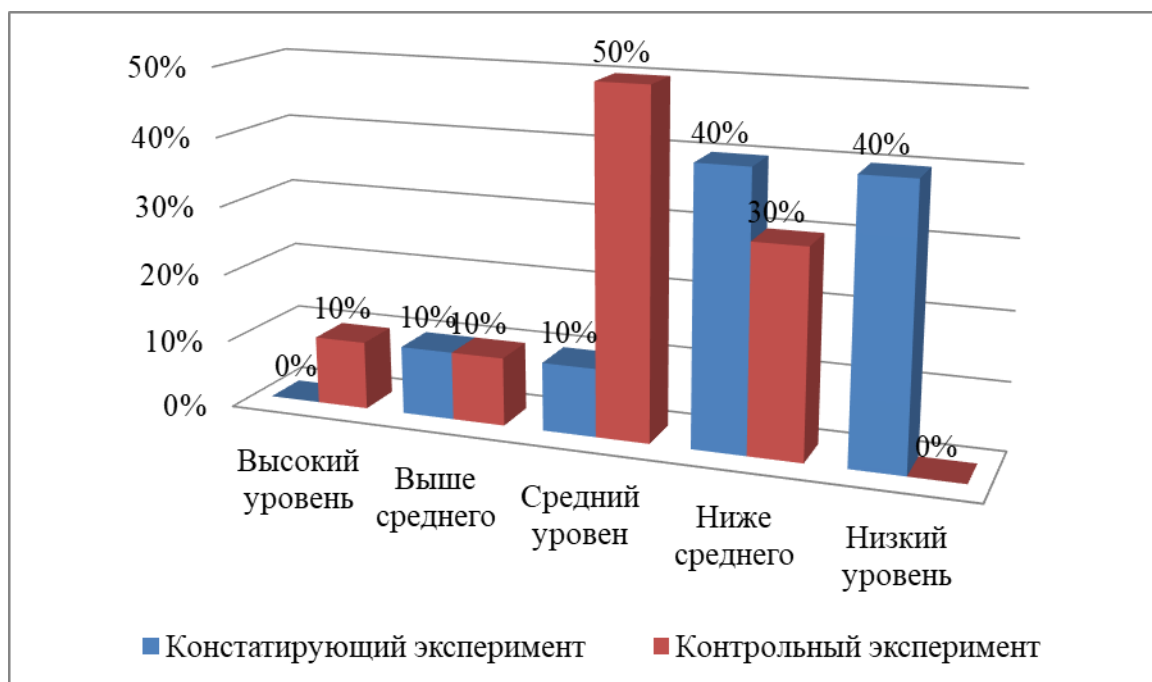


Рисунок 21 – Динамика в языковом оформлении составленных рассказов по картинам различной жанровой принадлежности у детей экспериментальной группы

После сравнения результатов обследования языкового оформления составленных текстов по картинам различной жанровой принадлежности у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, нами были сделаны следующие выводы. На констатирующем этапе 40% детей имели низкий уровень, также 40% дошкольников показали уровень ниже среднего, лишь у 10% испытуемых отмечен средний уровень и также у 10% уровень выше среднего. Благодаря проведенным логопедическим занятиям, направленным на развитие умения составлять рассказы и пересказы, произошел скачок показателей. На контрольном этапе эксперимента у половины дошкольников зафиксирован средний уровень языкового оформления текста, у 30% ниже среднего, 10% детей находится на уровне выше среднего, также у 10% появился высокий уровень языкового оформления пересказа.

Баллы по всем заданиям были нами зафиксированы и подверглись анализу. Было подсчитано количество баллов за все серии заданий по всем

испытуемым и определены уровни развития умения составлять рассказы у детей экспериментальной группы на контрольном эксперименте (Приложение 10). После сравнительного анализа результатов обследования на констатирующем и контрольном этапах эксперимента нами были получены количественные результаты, наглядно представленные на рисунке 22.

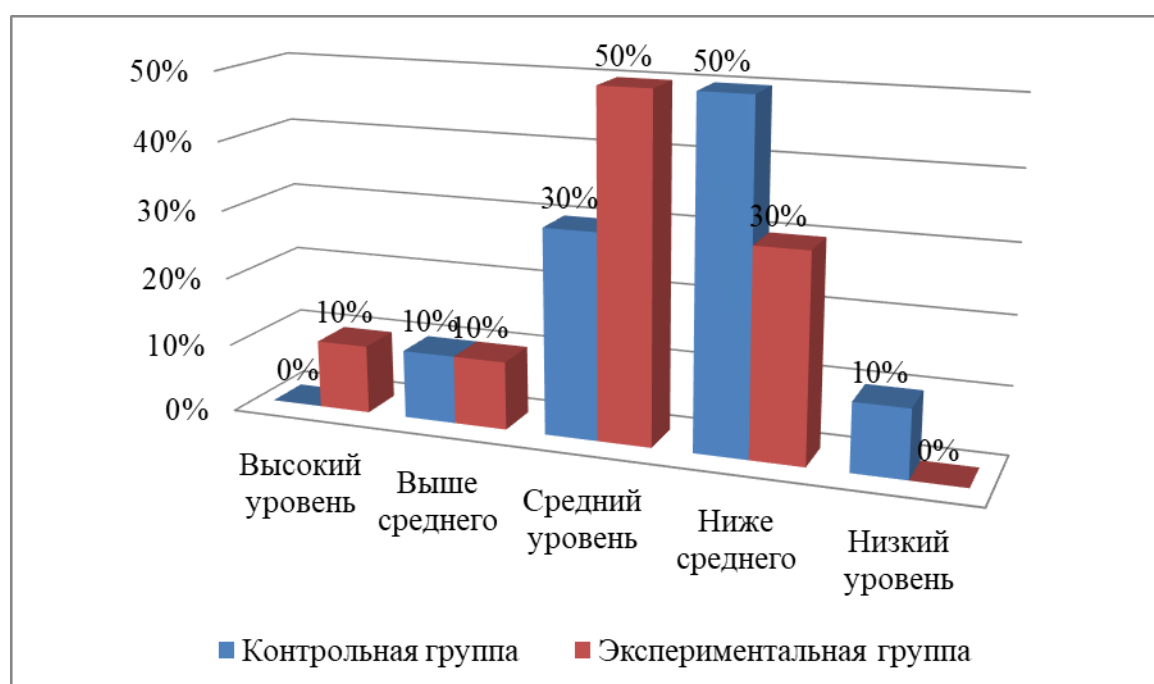


Рисунок 22 – Сравнительная диаграмма уровня развития умения составлять рассказы у детей экспериментальной группы и контрольной группы на контрольном этапе исследования.

Как видно из рисунка 22, на контрольном этапе в экспериментальной группе по уровню сформированности умения составлять рассказы на контрольном этапе 50% испытуемых показали средний уровень, что на 20% выше, нежели данный показатель для контрольной группы, также примечательно, что на контрольном этапе в экспериментальной группе у 10% детей выявлен высокий уровень, хотя ранее такой уровень был выявлен лишь у детей с нормотипическим речевым развитием. В контрольной группе на контрольном этапе высокого уровня выявлено не было.

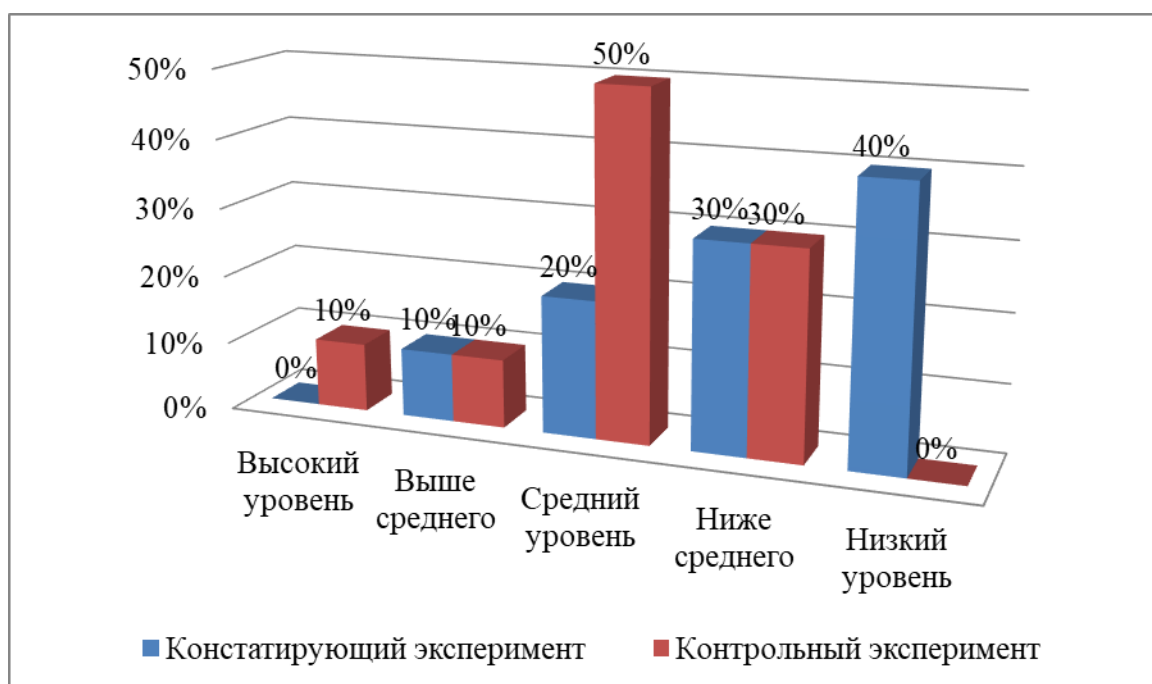


Рисунок 23 – Динамика уровня развития умения составлять рассказы у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Данные, приведенные на рисунке 23, показали, что результаты, полученные на констатирующем и контрольном этапах, значительно отличаются. На констатирующем этапе эксперимента ни один ребенок из экспериментальной группы не показал высокого уровня в развитии умения составлять рассказы. На контрольном же этапе с этой задачей справились 10% детей; 40% детей, показавших низкий уровень развития данного умения на констатирующем этапе, повысили свои показатели до ниже среднего и среднего уровня на контрольном этапе эксперимента.

Проанализируем полученные результаты. Можно отметить, что детские рассказы существенно изменились: они стали более содержательными, составленными самостоятельно с пониманием темы рассказа. Отмечаются согласованность и последовательность изложения; речь более плавная, выразительная и грамотная.

Также заметны изменения при составлении рассказов на основе сюжетного образа. Рассказы стали более содержательными, заметна

целостность высказывания, полнота и точность изложения, богатый лексический выбор фонды; соблюдение правил грамматики. При составлении рассказа на основе серии сюжетных образов были отмечены существенные изменения. Дети составляли рассказ самостоятельно с пониманием темы изложения, соблюдением последовательности, целостности изложения.

Они смогли правильно и полноценно выполнять творческие задачи на правильно придумать начало, середину и конец рассказа для теста ссылку на основной текст и составьте подробный рассказ. У детей обычно повышенный уровень развития связной повествовательной речи. Ребенок может самостоятельно составить рассказ, рассказ, основанный на изображении, детально соблюдая последовательность изложения события, построить высказывание на основе серии вымышленных образов. Дети используют развернутую фразовую речь, их высказывания беглые, выразительные, богатые различными языковыми средствами.

Таким образом, после проведения комплекса логопедических занятий с применением дидактических игр можно проследить положительную динамику в развитии умения составлять рассказы у старших дошкольников с ОНР III уровня. Это свидетельствует об эффективности использования разработанного нами комплекса логопедических занятий с использованием дидактических игр.

Выводы по главе 3

1. Нами был разработан и проведен комплекс логопедических занятий с применением дидактических игр, направленный на развитие умения составлять рассказы у старших дошкольников с ОНР III уровня.

2. Для выявления эффективности проведенной логопедической работы была осуществлена контрольная диагностика. Мы сравнили данные по исследованию уровня развития умения составлять рассказы у детей с общим недоразвитием речи, полученные в ходе констатирующего и контрольного экспериментов, и сделали соответствующие выводы:

– По результатам контрольного эксперимента можно сказать о положительной динамике развития умения составлять рассказы у старших дошкольников с ОНР после проведения комплекса логопедических занятий с использованием дидактических игр. Рассказы детей с ОНР стали в целом соответствовать описываемой ситуации, однако отмечаются искажения отдельных смысловых связей, их пропуски (в некоторых случаях 1-2 случая), нарушение последовательности отдельных событий и нарушение смысловой целостности. Также существуют трудности с определением темпоральных и причинно-следственных связей в рассказах, недостаточная распространенность простых предложений, а также наличие нарушений в грамматической структуре предложений. На наш взгляд, необходима длительная логопедическая работа с применением дидактических игр по развитию умения составлять рассказы, так как, несмотря на то что у детей сохраняются трудности в связной речи, благодаря проведенному комплексу логопедических, дошкольники с ОНР значительно улучшили свои показатели по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

– Проведение комплекса логопедических занятий с применением дидактических игр способствовало развитию фантазии и творческих способностей детей.

– Благодаря использованию на логопедических занятиях необычных дидактических игр, повысился интерес детей к выполнению заданий, появились инициативность и активность на занятиях.

Таким образом, после проведения разработанного нами комплекса логопедических занятий с использованием дидактических игр, направленного на развитие умения составлять рассказы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, нами были выявлены положительные изменения в развитии умения составлять рассказы у старших дошкольников с ОНР III уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Связная речь – одна из сложных форм языковой деятельности, которая характеризуется как законченное, подробное, композиционно и грамматически оформленное семантическое и эмоциональное высказывание, состоящее из логически связанных предложений. Она определяет освоение грамматической структурой языка, а также их практическое применение, умение использовать полученный языковой материал, а следовательно, умение связно, полностью, последовательно и четко передавать остальным содержание готового текста или самостоятельно составлять связный текст. Ведущая функции связной речи – это, безусловно, коммуникативная, которая осуществляется в двух основных формах - диалоге и монологе.

К концу периода дошкольного возраста каждый ребенок должен хорошо усвоить развернутую фразовую речь, которая фонетически, лексически и грамматически правильно устроена. К началу обучения детей в школе, они должны иметь высокий уровень развития коммуникативных умений и навыков, с помощью которых детские высказывания будут соответствовать задумке, условиям и целям общения.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается сложное сочетание нарушений речи и познавательной деятельности. Изучение учеными проблемы возникновения, протекания и четкой дифференциации уровней речевого развития остается открытым через мобильность его признаков у детей дошкольного возраста. Констатация взаимообусловленности нарушений основных психологических функций и нарушений речи очерчивает новые пути преемственности и коррекции речевого развития дошкольников.

Для подтверждения гипотезы нами был разработан и проведен комплекс логопедических занятий с применением дидактических игр, направленный на развитие умения составлять рассказы у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Мы сравнили данные по исследованию уровня развития умения составлять рассказы у детей с общим недоразвитием речи, полученные в ходе констатирующего и контрольного экспериментов, и сделали соответствующие выводы:

– По результатам контрольного эксперимента можно сказать о положительной динамике развития умения составлять рассказы у старших дошкольников с ОНР после проведения комплекса логопедических занятий с использованием дидактических игр. Рассказы детей экспериментальной группы во многом соответствовали представленной ситуации, но наблюдаются искажения отдельных смысловых связей, их пропуски (иногда 1–2 варианта), нарушение последовательности отдельных событий, нарушение последовательности отдельные события, нарушение семантической целостности. Также существуют трудности с определением темпоральных и причинно-следственных связей в рассказах, недостаточная разбросанность простых предложений и наличие нарушений в грамматической структуре предложений. На наш взгляд, необходима длительная логопедическая работа с применением дидактических игр по развитию умения составлять рассказы, так как несмотря на то, что у детей сохраняются трудности в связной речи, благодаря проведенному комплексу логопедических, дошкольники с ОНР значительно улучшили свои показатели по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

– Проведение комплекса логопедических занятий с применением дидактических игр способствовало развитию фантазии и творческих способностей детей.

– Благодаря использованию на логопедических занятиях необычных дидактических игр, повысился интерес детей к выполнению заданий, появились инициативность и активность на занятиях.

Таким образом, после проведения разработанного нами комплекса логопедических занятий с использованием дидактических игр, направленного на развитие умения составлять рассказы у детей старшего

дошкольного возраста с ОНР, нами были выявлены положительные изменения в развитии умения составлять рассказы у старших дошкольников с ОНР III уровня.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения детей родному языку / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Академия, 2013. – 417 с.
2. Андреева, Е. В. Развитие связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. В. Андреева, С. Н. Архипова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 4-1. – С. 28-31; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2054> (дата обращения: 04.11.2021).
3. Ахутина, Т. В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 213 с.
4. Базанова, Т. М. Проблемы в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста / Т. М. Базанова // Наука третьего тысячелетия: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Нефтекамск, 31 марта 2020 года. – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки» (ИП Вострецов Александр Ильич), 2020. – С. 689-694.
5. Баймусаева, Б. Ш. Характеристика и способы развития связной речи у детей-дошкольников с общим недоразвитием речи / Б. Ш. Баймусаева, А. Тазабекова // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017032660> (дата обращения: 04.11.2021).
6. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич – М.: Просвещение, 1981. – 256 с.
7. Бочкова, Е. С. Методы и средства развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е. С. Бочкова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : материалы Всерос. науч.-

- практ. конф. с междунар. участием (Тула, 1 апр. 2021 г.) / редкол.: С. Н. Башинова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – С. 202-205.
8. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель:Транзиткнига, 2006. – 158с.
 9. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5. М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
 10. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. –СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
 11. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – СПб.:ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 472 с.
 12. Гвоздев, А. Н. От первых слов до первого класса / А. Н. Гвоздев – Дневник научных наблюдений. Изд.2, испр. – М.: КомКнига, 2005. – 320с.
 13. Глухов, В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В. П. Глухов //Дефектология – № 2 – 1994 – С. 56–73.
 14. Глухов, В. П. Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи/ В. П. Глухов//Педагогика и психология образования – №1/2014. С. 89–97.
 15. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глугов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351с.
 16. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи – 2-е изд., испр. и доп. / В. П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
 17. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием/ В. П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2006. – 144 с.

18. Давидович, А. Л. Развитие речевого творчества старших дошкольников: пособие для педагогов учреждений дошк. образования / А. Л. Давидович. – Мозырь: Белый Ветер, 2014. – 104 с.
19. Елкина, Н. В. Психологические аспекты развития связной речи у детей дошкольного возраста / Н. В. Елкина // Ярославский педагогический вестник. 2009. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-razvitiya-svyaznoy-rechi-u-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 04.11.2021).
20. Елкина, Н. В. Формирование связности речи у детей пятого года жизни: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н. В. Елкина. – М., 1999. – 16 с.
21. Ефименкова, Е. Н. Формирование речи у дошкольников: (дети с общим недоразвитием речи). Кн. Для логопедов – 2-е изд. / Е. Н. Ефименкова – М: Просвещение, 1985. – 112 с.
22. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда/ Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2003. – 320 с.
23. Жукова, Н. С. Формирование устной речи. Учеб-метод, пособие / Н. С. Жукова – М.: Соц.-полит. журн., 1994. – 96 с.
24. Ковалева, А. А. Развитие связной описательной речи у детей старшего дошкольного возраста на основе моделирования / А. А. Ковалева // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 23 апр. 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 97-99.
25. Коненкова, И. Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития / И. Д. Коненкова – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005. – 80 с.
26. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.

27. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
28. Левшина, Н. И. Современные подходы к методике развития связной речи дошкольников / Н. И. Левшина, Л. В. Градусова // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-9. – С. 1988–1992; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37347> (дата обращения: 04.11.2021).
29. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев – М.: Просвещение, 2009. – 214 с.
30. Лисина, Т. В. Изучение связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. В. Лисина // *Достижения науки и образования*. 2020. №5 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-svyaznoy-rechi-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 04.11.2021).
31. Лямина, Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста / Г. М. Лямина // *Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений.* / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 301 с.
32. Пяшкур, Ю. С. Логопедическая технология по формированию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня / Ю. С. Пяшкур, А. А. Вебер // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2016. – Т. 11. – С. 51–55. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86014.htm> (дата обращения 02.11.2021).
33. Рогачева, Т. А. Вклад в современную теорию и практику речевого развития дошкольников / Т. А. Рогачева, Ф. А. Сохина // *Ребёнок в языковом и образовательном пространстве : Сборник материалов Всероссийской студенческой научно-практической конференции, приуроченной к 195-летию со дня рождения К. Д. Ушинского и 155-летию выхода учебника «Родное слово», Елец, 25–26 апреля 2019 года.* –

- Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2019. – С. 463–467.
34. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
35. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е. Ф. Соботович. – М.:Классикс стиль, 2003. – 160 с.
36. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – М.: НПО «МОДЭК», 2002. – 287 с.
37. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н. А. Стародубова. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
38. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – М., 1980. – 68с.
39. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – М., 1981. – 76 с.
40. Ткаченко, Т. А. Формирование и развитие связной речи: Логопедическая тетрадь / Т. А. Ткаченко, Худ. И. Н. Ржевцева. – СПб.: Детство-пресс, 1999. – 172 с.
41. Тютюева, И. А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / И. А. Тютюева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 91–95. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46019.htm> (Дата обращения: 04.11.2021).
42. Ушакова, О. С. Методика развития речи дошкольников / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М., 2005. – 108 с.
43. Ушакова, О. С. Закономерности овладения родным языком / О. С. Ушакова. – М.: ТЦ СФЕРА, 2014. – 288 с.
44. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М.: Институт дошкольного воспитания и семейного образования РАО, 2001. – 237 с.

45. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольника: Методическое пособие с иллюстрациями / Т. Б. Филичева, А. Р. Соболева. – Екатеринбург: Изд-во «АРГО», 1996. – 80 с.
46. Филичева, Т. Б. Итоги и результаты международного симпозиума логопедов «Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия» / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова // Дефектология. 2019. № 1. С. 66–71.
47. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т. А. Фотекова – Москва, 2006. – 96 с.
48. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – СПб.: Питер, 2004. – 432 с.
49. Явхута, М. В. Обучение старших дошкольников пересказу посредством использования приемов мнемотехники / М. В. Явхута, С. А. Маслова// Теория и практика образования в современном мире: материалы XI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2019 г.). – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2019. – С. 21–23. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/343/15328/> (дата обращения: 04.11.2021).
50. Ядэшко, В. И. Развитие речи детей от трех до пяти лет / В. И. Ядэшко URL: <http://ecat.lib.mpgu.edu/opac/index.php?url=/notices/index/IdNotice:86836/Source:default> (дата обращения: 01.11.2021)
51. Nasibullina, A. Features Of Social Competencies Of Preschool Children With General Speech Underdevelopment / Anisya Nasibullina // June 2021. 2 (4).P.54–59. – [URL:10.15405/epsbs.2021.06.04.44](https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.06.04.44) (date of treatment: 04.11.2021).
52. Portnov, A. Disorder of expressive speech (general speech underdevelopment) in children/ Alexey Portnov// Last reviewed: 18.10.2021Is. 3 (1). P. 28–32. URL:https://iliveok.com/health/disorder-expressive-speech-general-speech-underdevelopment-children_76863i15937.html(date of treatment: 04.11.2021).
53. Bruin, A. Cognitive advantage in bilingualism: An example of publication bias? Psychological Science / A. Bruin, B. Treccani, Della Sala S.//

- 2015;26(1):99–107 [URL:10.1177/0956797614557866](https://doi.org/10.1177/0956797614557866) (date of treatment: 04.11.2021).
54. Center on the Developing Child at Harvard University. The foundations of lifelong health are built in early childhood. 2015.// [January 22, 2015]– URL:<https://developingchild.harvard.edu/>(date of treatment: 04.11.2021).
55. Children's Bureau. Child maltreatment 2015 // [January 27, 2015]. – URL: <http://www.acf.hhs.gov/programs/cb/research-data-technology/statistics-research/child-maltreatment>(date of treatment: 04.11.2021).
56. Duncan, GJ. The contributions of hard skills and socioemotional behavior to school readiness / GJ. Duncan, A. Claessens, M. Engel. – 2015. – URL: <http://www.ipr.northwestern.edu/publications/docs/workingpapers/2005/IPR-WP-05-01.pdf> (date of treatment: 04.11.2021).
57. Jiang, Y. Basic facts about low-income children: Children under 6 years, 2012. / Y. Jiang, M. Ekono, C. Skinner – URL: http://nccp.org/publications/pub_1088.htm (date of treatment: 04.11.2021).
58. Martynova, V. V. The content of the work on the formation of the semantic field of subject vocabulary in older preschoolers with general speech underdevelopment / V. V. Martynova // Young scientist. – 2021. – № 42 (384). – P. 188–190. – URL: <https://moluch.ru/archive/384/84549/>(date of treatment: 04.11.2021).
59. Zashikhina, T. Yu. The complex of didactic games as a means of forming emotional lexicons in elder preschool. Children with general speech under development / T. Yu. Zashikhina, N. Yu. Flotskaya // International Student scientific bulletin. – 2018. – № 3–6.; URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=18575>(date of treatment: 04.11.2021).

