

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
Высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
ИНСТИТУТ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
Кафедра коррекционной педагогики

КРАСНОВА КСЕНИЯ АЛЕКСЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ОСОБЕННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

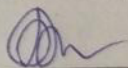
направление подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование


направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ


И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики

кандидат педагогических наук, доцент

 О.Л. Беляева
« 10 » июня 2017 г.

Руководитель: кандидат педагогических
наук кафедры коррекционной педагогики, доцент
Мамаева А.В. 

Дата защиты « 10 » июня 2017 г.

Обучающийся Краснова К.А. 
« 10 » июня 2017 г.

Оценки: хорошо

Красноярск, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
1.1 Развитие связной речи в онтогенезе.....	7
1.2 Особенности развития монологической речи при ОНР.....	13
1.3 Анализ существующих подходов к вопросам диагностики и коррекции связной речи	20
II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ	
2.1. Организация и методы констатирующего эксперимента.....	30
2.2. Анализ результата констатирующего эксперимента.....	34
2.3. Методические рекомендации.....	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	52
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	56
ПРИЛОЖЕНИЯ	61
Приложение А – Результаты умения составлять рассказ по серии сюжетных картин	
Приложение Б – Результаты умения пересказа прослушанного текста	
Приложение В – Сравнительный результат по двум заданиям	
Приложение Г – Картины для пересказа по серии сюжетных картин	
Приложение Д – Текст для пересказа прослушанного текста	

ВВЕДЕНИЕ

Изучением особенностей формирования связной речи и разработкой методик обучения занимались такие ученые как В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и другие. Авторы подчеркивают необходимость специального обучения связной описательно-повествовательной речи детей с общим речевым недоразвитием, что необходимо для полного преодоления дефекта и успешного школьного обучения [4, с. 57].

Развитие речи становится все более актуальной проблемой в нашем обществе.

Связная речь предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, т.е. овладение грамматическим строем, а также практическое их применение, практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный текст.

Связная речь – это развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений.

Монологическая речь – это связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности [12, с. 78].

Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне [3, с. 674].

Развитие связной речи является наиважнейшим условием успешности обучения ребенка.

Только обладая хорошо развитой связной речью, воспитанник сможет стать успешным учеником, сможет давать развернутые ответы на сложные вопросы современной дошкольной образовательной программы, последовательно и полно, аргументированно и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов из учебников, произведений художественной литературы и устного народного творчества, наконец, непременным условием для написания программных изложений и сочинений является достаточно высокий уровень развития связной речи школьника.

Значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы - фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) сторон речи [30, с. 123].

Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.П. Глухов).

По своей структуре монологическая речь сложная, развернутая, полная, контекстная, логически связанная и законченная, композиционно и грамматически оформленная, использующая сложные синтаксические конструкции, требующая строгого отбора лексических средств и обязательно предварительно планируемая. Она базируется на глубокой познавательной и, прежде всего, мыслительной деятельности, и со своей стороны, влияет на развитие логического мышления и словесно-логическую память.

Объект исследования: связная монологическая речь.

Предмет исследования: особенности сформированности связной монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня.

Цель работы: выявить особенности и уровень развития связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня.

Гипотезой исследования служит предположение о том, что у детей с ОНР III уровня недостаточно сформированы навыки лексико-грамматического, самостоятельного и смыслового высказывания, что связано с затруднением в построении связной монологической речи. Мы предполагаем, что наши методические рекомендации будут способствовать ее развитию.

Задачи исследования :

1) Проанализировать проблемы исследования связной монологической речи в психолого-педагогической и логопедической литературе.

2) Выявить особенности и уровни развития монологической речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

3) Составить методические рекомендации по формированию монологической речи.

В основу дипломного исследования были положены следующие концептуальные положения:

- теоретические положения общей, возрастной, специальной психологии и педагогики о связи деятельности и общения, их ведущей роли речевого общения в познавательном развитии и формировании личности ребенка (И.А.Зимняя, М.И. Лисина, О.С.Ушакова и др.);
- периодизация развития речевой деятельности в норме развития (А.А.Леонтьев)
- теоретические и методические основы речевого и коммуникативного развития детей старшего дошкольного

возраста (А.Г.Арушанова, О.П. Гаврилушкина, Е.О. Смирнова, Т.В. Туманова, О.С. Ушакова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

В ходе исследования использовались **методы:**

- теоретический метод (анализ и сравнение логопедической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования);
- эмпирический метод (наблюдение, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ).

Теоретическая значимость данного исследования подтверждают и дополняют имеющиеся научные сведения об особенностях монологической речи у детей с ОНР III уровня. Предложенные нами методические рекомендации могут быть предложены педагогам, воспитателям. И использованы в работе для развития связной монологической речи.

Исследование проводилось на базе МБОУ Матвеевская НОШ.

В эксперименте принимали участие контрольная (10 детей) и экспериментальная группа (10 детей).

При комплектовании групп учитывались:

1. Возраст (5-6 лет).
2. Характер дефекта.

Работа состоит из двух глав – теоретической и экспериментальной, введения, заключения, списка литературы и приложения. Основной текст работы составляет на 55 страницах, включает 3 гистограммы и 5 таблиц.

Этапы проведения исследования

1. 01.12.2016 – 08.03.2017 – изучение литературы по проблеме исследования и подбор стимульного материала.
2. 09.03.2017 – 17.04.2017 – проведение констатирующего эксперимента.
3. 18.04.2017 – 01.05.2017 – обработка результатов констатирующего эксперимента, обобщение выводов.

I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Развитие связной речи в онтогенезе

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

В.В. Воробьева прослеживает генетическое развитие связной речи, которая формируется на базе ситуативного общения и постепенно от диалога переходит к формам монологической речи: повествованию, а затем к описанию и рассуждению. Высшая форма связной речи - письменная речь.

А.П. Лурия в книге «Язык и сознание» также прослеживает онтогенез речевого высказывания у ребенка: «...формирование речевого высказывания у ребенка проходит несколько этапов от появления изолированных слов, а затем изолированных самостоятельных фраз, до сложнейшего развернутого высказывания». Таким образом, даже на до - языковой стадии развития речи лепет ребенка служит простейшей формой коммуникации, основанной на интонационных компонентах и понятной лишь при знании практической ситуации [31, с.98].

В подготовительном периоде развития речи на первом году жизни в процессе непосредственного эмоционального общения с взрослым закладываются основы будущей связной речи.

В эмоциональном общении взрослый и ребенок выражают чувства (удовольствие или неудовольствие), а не мысли. Постепенно отношения взрослого и ребенка обогащаются, расширяется круг предметов, с которыми он сталкивается, а слова, которые раньше выражали только эмоции,

становятся для малыша обозначениями предметов и действий. Ребенок овладевает своим голосовым аппаратом, приобретает умение понимать речь окружающих. Понимание речи имеет огромное значение во всем последующем развитии ребенка, является начальным этапом в развитии функции общения. Складывается особый тип общения, при котором взрослый говорит, а ребенок отвечает мимикой, жестом, движением [43, с. 79].

На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей. Ребенок подражает звукам и звукосочетаниям, которые произносит взрослый, сам привлекая внимание взрослого к себе, к какому-нибудь предмету. Все это имеет исключительное значение для развития речевого общения детей: зарождается намеренность голосовой реакции, ее направленность на другого человека, формируются речевой слух, произвольность произнесения (Л.С. Рубинштейн, Ф.А. Сохин).

К концу первого - началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, но они преимущественно выражают желание и потребности ребенка. Только во второй половине второго года жизни слова начинают служить для малыша обозначениями предметов. С этого момента ребенок начинает использовать слова для обращения к взрослому и приобретает возможность посредством речи вступать в сознательное общение с взрослым. Слово для него имеет смысл целого предложения. Постепенно появляются первые предложения, сначала из двух, а к двум годам из трех и четырех слов. К концу второго года жизни ребенка слова начинают грамматически оформляться. Дети выражают свои мысли и желания более точно и ясно. Речь в этот период выступает в двух основных функциях: как средство установления контакта и как средство познания мира. Несмотря на несовершенство звукопроизношения, ограниченность словаря, грамматические ошибки, она является средством общения и обобщения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются самой простой, естественной и первоначальной формой речи - диалогической, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности. Она состоит в прямом обращении к собеседнику, содержит выражение просьбы и помощи, ответы на вопросы взрослого. Такая грамматически мало оформленная речь маленького ребенка ситуативная. Ее смысловое содержание понятно лишь в связи с ситуацией [41, с. 213].

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью этого возраста является возникновение планирующей функции речи. В ролевой игре, ведущей деятельности дошкольников, возникают и новые виды речи: речь, инструктирующая участников игры, речь - сообщение, повествующая взрослому о впечатлениях, полученных вне контакта с ним. Речь обоих видов приобретает форму монологической, контекстной [38, с. 98].

В исследовании А.М. Леушиной основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребенок переходит к речи конкретной. Появление конкретной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. Изменение образа жизни ребенка, усложнение познавательной деятельности, новые отношения с взрослыми, появление новых видов деятельности требуют более развернутой речи, а также средства ситуативной речи не обеспечивают полноты и ясности высказывания. Возникает речь контекстная [26, с. 217].

Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д.Б. Эльконина, происходит к 4-5 годам. Вместе с тем элементы связной монологической речи появляются уже в 2-3 года. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя

родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка. С усложнением грамматической структуры речи высказывания становятся все более развернутыми и связными [50, с. 97].

В младшем дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей, что отражается на формах речи. Для нее характерны, неопределенно-личные предложения, состоящие часто из одного сказуемого; названия предметов заменяются местоимениями. В рассказах ребенка переплетаются факты из материала на заданную тему с всплывающими на поверхность фактами из личного опыта.

Ситуативность речи не является абсолютной принадлежностью возраста ребенка. У одних и тех же детей речь может быть то более ситуативной, то более контекстной. Это определяется задачами и условиями общения.

Вывод А.М. Леушиной нашел подтверждение в исследовании М.И. Лисиной и ее учеников. Ученые доказали, что уровень речевого развития зависит от уровня развития общения у детей. Форма высказывания зависит от того, как понимает ребенка собеседник. Речевое поведение собеседника влияет на содержание и структуру речи ребенка. Например, в общении со сверстниками дети в большой мере используют контекстную речь, поскольку им надо что-то объяснить, в чем-то убедить. В общении с взрослыми, легко понимающими их, дети часто ограничиваются ситуативной речью [27, с. 167].

Наряду с монологической речью продолжает развиваться и диалогическая речь. В дальнейшем обе эти формы сосуществуют и используются в зависимости от условий общения.

Дети 4-5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Они не умеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы

товарищей. Их рассказы в большинстве случаев копируют образец взрослого, содержат нарушения логики; предложения внутри рассказа часто связаны лишь формально (словами еще, потом) [12, с. 90].

В дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности.

У ребенка возникает форма речи-сообщения в виде рассказа-монолога о том, что с ним происходило вне непосредственного контакта с взрослым. С развитием самостоятельной практической деятельности у него появляется потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий. Возникает потребность в речи, которая понятна из самого речевого контекста - связной контекстной речи. Переход к этой форме речи определяется усвоением грамматических форм развернутых высказываний. Одновременно происходит и дальнейшее усложнение диалогической формы речи как в отношении ее содержания, так и в плане возросших языковых возможностей ребенка, активности и степени его участия в процессе живого речевого общения [47, с. 63].

Вопросы формирования связной монологической речи детей школьного возраста с нормальным речевым развитием подробно рассматриваются в работах Л.А. Пенъевской, Л.П. Федоренко, Т.А. Ладыженской, М.С. Лаврик и др. Исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет. С 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка (А.Н. Гвоздев, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, О.С. Ушакова и

др.). В старшем дошкольном возрасте заметно снижается характерная для младших дошкольников ситуативность речи. Уже с 4 лет детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на седьмом году жизни - и короткие рассуждения. Однако полноценное овладение детьми навыками монологической речи возможно только в условиях целенаправленного обучения. К необходимым условиям успешного овладения монологической речью относится формирование специальных мотивов, потребности в употреблении монологических высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств построения развернутого сообщения (Н.А. Головань, М.С. Лаврик, Л.П. Федоренко, И.А. Зимняя и др.). Овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний становится возможным с возникновением регулирующей, планирующей функций речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.К. Маркова и др.). Исследования ряда авторов показали, что дети старшего дошкольного возраста способны овладевать навыками планирования монологических высказываний (Л.Р. Голубева, Н.А. Орланова, И.Б. Слита и др.). Формирование навыков построения связных развернутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию. Следует отметить, что овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированного словарного запаса и грамматического строя речи. Поэтому на решение задач формирования связной речи ребенка должна быть направлена и речевая работа по развитию лексических и грамматических языковых навыков.

Многие исследователи подчеркивают важность работы над предложениями различной структуры для развития связной монологической речи (А.Г. Зикеев, К.В. Комаров, Л.П. Федоренко и др.). «Чтобы дети могли понимать монологическую речь и тем более овладеть ею для передачи своих

сообщений, надо, чтобы они овладели соответствующими синтаксическими конструкциями», - отмечает Л.П. Федоренко [19, с.34].

Приведенные положения особенно значимы для коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР)

1.2 Особенности развития монологической речи при ОНР

Вопросы развития связной монологической речи, а именно способность к рассказыванию, изучали в разных аспектах многие педагоги: К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, Ж.М. Флерова, А.М. Леушина, А.М. Бородич и др.; психологи: С.Л. Рубенштейн, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин; логопеды: А.Я. Ястребова, Г.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.В. Нищева.

По мнению Т.А. Ткаченко, А.М. Леушиной особенностью развития монологической речи в обучении рассказыванию детей с общим недоразвитием речи является наглядность. Рассматривание предметов, картин помогает детям называть предметы, их характерные признаки, производимые с ними действия [3, с.24].

Значительные особенности во владении навыками связной контекстной речи детей с ОНР обусловлены недоразвитием различных компонентов языковой системы: фонетико – фонематического, лексического, грамматического. Наличие у этих детей вторичных отклонений в развитии психических процессов создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью [6, с. 76].

Исследованиями установлено, что старшие дошкольники с ОНР значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речью. У этих детей отмечаются трудности планирования развернутых высказываний и их языкового

оформления. Для их высказываний характерны нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, лексические затруднения, низкий уровень фразовой речи, большое число ошибок на построение предложений [5, с. 89].

Главная особенность логопедического воздействия на детей с общим недоразвитием речи – научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Это имеет важное значение для обучения в школе, общения с взрослыми и детьми, формирования личных качеств [7, с. 95].

Формирование связной речи у детей с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Особенность обучения детей с недоразвитием речи предполагает формирование умений планировать собственные высказывания, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания. Л.Н. Ефименкова систематизировала приемы работы по развитию речи у детей с ОНР.

Владение связной монологической речью – результат речевого воспитания дошкольников. Оно предполагает освоение звуковой культурой языка, словарным составом, грамматическим строем и происходит в тесной связи с развитием всех сторон речи – лексической, грамматической, фонетической. В каждой из этих сторон имеется программное ядро, которое влияет на организацию речевого высказывания и, следовательно, на развитие связной речи. Связность речи включает развитие умений строить высказывания разных типов: описание (мир в статике), повествование (события в движении и во времени), рассуждение (установление причинно-следственных связей).

Развитие обеих форм связной речи (диалога и монолога) играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи можно рассматривать как цель и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в то же время развитие связной речи способствует развитию умения ребенка самостоятельно использовать отдельные слова и синтаксические конструкции [5, с. 78].

Наблюдается нарушения всех компонентов речи при общем недоразвитии речи. Нарушение связной речи может быть выражено в разной степени: от полной невозможности соединять слова во фразы или от произнесения вместо слов отдельных звукоподражательных комплексов до развернутой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического несовершенства. Но в любом случае нарушение касается всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики и грамматики. Отсюда и название дефекта - общее недоразвитие речи.

Самый низкий уровень речевого развития - первый уровень, самый высокий - четвертый, устная речь ребенка с 4 уровнем ОНР в целом максимально приближена к норме. Наблюдаются единичные ошибки, связанные с неточностью употребления отдельных слов, некоторых падежных окончаний и предлогов, ошибки словообразования. Но более тщательное обследование, проведенное логопедом, дает возможность обнаружить у ребенка низкий уровень готовности к усвоению ребенком программы по чтению и письму, а так же теоретических знаний по родному языку [5, с. 376].

Наиболее характерные лексические трудности касаются знания называния частей предметов и объектов, глаголов, выражающих уточненность действий, приставочных глаголов, антонимов, относительных прилагательных.

В грамматическом строе распространены ошибки в употреблении предлогов, в согласовании различных частей речи, в построении предложений.

В фонетическом плане дети неверно произносят 10-20 звуков, не различают на слух и в произношении, искажают слоговую структуру и звуковую наполняемость слов, не могут воспроизвести ряд слов близких по звучанию, некоторые звуковые и слоговые сочетания.

По мнению О.В. Марьясовой нарушение внимания и памяти проявляются у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в следующем: они трудно восстанавливают порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки, не замечают неточностей в рисунках-шутках; всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку [33, с 57]. Еще труднее сосредоточивается и удерживается их внимание на чисто словесном материале вне наглядной ситуации. Поэтому такие дети не могут воспринимать в полном объеме пространные, неконкретные объяснения педагога, длинные инструкции, продолжительные оценки их деятельности. Характерно, что нарушения внимания и памяти в большей степени затрагивают произвольную деятельность. Сосредоточение и запоминание на произвольном уровне происходит значительно лучше.

По мнению Н.С. Жукова, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой одной из особенностей также является то, что речь и мышление тесно связаны между собой, следовательно, словесно-логическое развитие детей с речевым недоразвитием несколько ниже возрастной нормы. Такие дети испытывают затруднения при описании предметов, обобщении явлений, признаков. Поэтому их рассказы бедны, отрывочны, логически не связаны друг с другом [52, с. 67].

Все перечисленные процессы теснейшим образом связаны с речевой функцией, и иногда трудно бывает определить, что является причиной, а что следствием, что первично, а что вторично. В частности, это касается словесно-логического мышления и внимания.

Характеризуя словарный запас детей, следует отметить не только его ограниченность (преобладание слов, обозначающих конкретные предметы и действия, при недостаточном количестве обобщающих слов, обозначающих абстрактные понятия), но и недостаточную сформированность понимания значения слов. Причем именно эта особенность, являющаяся одной из самых типичных для рассматриваемой группы детей, лежит в основе многочисленных ошибок употребления слов. Н.С. Жукова говорит о том, что наблюдается и недостаточно полное понимание текста, поскольку для понимания содержания нужен, прежде всего, определенный запас слов, знание их значений, а также связей между словами и предложениями. У детей с общим недоразвитием речи эти предпосылки формирования правильного прочитанного отсутствуют. Дети не понимают отдельные слова, вследствие этого многое из текста остается непонятным, улавливают лишь общий смысл рассказа. Пересказ оказывается неполным и неточным из-за неправильного осмысления отдельных слов, связи между ними. О степени понимания текста можно судить по различным факторам: на основании воспроизведения детьми текста в виде пересказа, на основании их ответов на вопросы, касающиеся содержания текста.

В логопедии неоднократно отмечалось, что у детей, имеющих нарушения моторной стороны речи, всегда в какой-то степени выявляются и нарушения ее рецепторной стороны, касающиеся процессов восприятия. Это вносит качественное своеобразие в процесс понимания текста уже на самых ранних этапах. Полноценное понимание текста зависит от полноты его переработки на уровне смысловой структуры. В понимании предметного содержания и

смысла текста, прежде всего, проявляются психологические особенности этого процесса при речевом недоразвитии, заключающемся в обедненности жизненных представлений, некоторой неполноценности мыслительных операций. Имеет место недостаток жизненного опыта, необходимого для понимания мотивов поступков героев, отношения автора к ним. Смысл рассказа понимается неполно из-за трудности осмысления причинно-следственных и временных связей.

По мнению Р.И. Лалаевой, нарушение последовательности всегда отражается на связности текста. К числу основных нарушений последовательности изложения относятся пропуск, перестановка членов последовательности, смешение разных рядов последовательности. Дети успешнее осуществляют полный пересказ доступного им текста, чем изложение его основного содержания. При задаче изложить материал кратко дети пропускают важные смысловые звенья даже тогда, когда могли воспроизвести его содержание почти дословно. Для выполнения этого навыка необходима специальная и достаточно развернутая мыслительная работа, что вызывает значительные трудности у данной категории детей [24, с. 121].

Особенностью при развернутом смысловом высказывании детей с общим недоразвитием речи является отличие или отсутствие четкости, последовательности изложения, отрывочность, акцент на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего даются таким детям самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников [24, с. 130].

Вследствие недоразвития всех компонентов речи, касающихся как смысловой, так и звуковой стороны, спонтанное и поэтапное формирование

речевых умений и навыков или невозможно, или дисгармонично. Все это усугубляется дефицитом средств общения, отсутствием полноценных условий для накопления необходимого речевого опыта.

Развитие связной речи является важнейшим условием успешности обучения ребенка в школе. Хорошо сформированная связная речь, позволяет учащемуся давать развернутые ответы на вопросы, последовательно и полно, аргументированно и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов, произведений художественной литературы и устного народного творчества, писать изложения и сочинения.

Таким образом, особенностью развития монологической речи является недостаточно развитое умение связно и последовательно излагать свои мысли. Дети владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме, а также испытывают значительные трудности в программировании связного высказывания, в синтезировании отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания. Формирование у детей навыков построения связных развернутых высказываний требует мобилизации речевых и познавательных возможностей одновременно.

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

1.3 Анализ существующих подходов к вопросам диагностики и коррекции связной речи

Проблемы диагностики и коррекции связной речи изучались в разных аспектах Г.В. Чиркиной, Л.Е. Ефименко, Е.Б. Струной, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, Е.М. Мастюковой, Н.С. Жуковой, В.П. Глуховым, О.Б. Иншаковой, В.К. Воробьевой, Т.А. Фотековой, Н.В. Нищевой, Л. В. Лопатиной и О.В. Ивановой, К.Д. Ушинским. В их трудах раскрыты методики развития связной монологической речи в разных возрастных группах в процессе пересказа литературных произведений, рассказывания по картинке, рассказывания об игрушках, рассказывания из личного опыта, различных видов творческого рассказывания.

Согласно программе Т.Б. Филичевой, Г.В.Чиркиной логопедическая работа с детьми с ОНР III уровня осуществляется с помощью поэтапной системы формирования речи в условиях специальной группы для детей с нарушениями речи. Система обучения и воспитания дошкольников с ОНР III уровня рассчитана на два учебных года (старшая и подготовительная к школе группы соответственно возрасту детей), каждый из которых разбит на три условных периода. В течение этого времени у детей формируются самостоятельная связная, грамматически правильно оформленная речь; количественные и качественные параметры лексического строя языка, соответствующие возрастным требованиям; происходит усвоение фонетической системы родного языка, что способствует развитию готовности и этих детей к обучению в школе [52, с. 167].

Работа по формированию монологической речи ведется по 2 направлениям:

- формирование речи ребенка с опорой на ранее данный готовый сюжет (работа над пересказом прочитанного и составлением рассказов по сюжетным картинкам и сериям последовательных картин);

- формирование речи ребенка без опоры на готовый сюжет [52, с. 89].

И в том и в другом случае используется один из основных дидактических принципов – переход от простого к сложному, от названия детьми определенных предметных картинок и картинок с одним действием до развернутого самостоятельного повествования.

Одним из подходов к развитию монологической речи является методика В.К. Воробьевой по формированию навыков повествовательной речи у детей. В основе повествовательного типа речи лежит такая структурно-семантическая организация предложений, которая обеспечивает последовательную передачу мыслей от предложения к предложению линейно, по цепочке. Повествовательная речь опирается в рассказе на хронологическую последовательность действий, на их динамическое развитие [19, с. 45].

Для понимания учащимися такой структуры повествовательных текстов предлагается способ наглядной записи смысловой связи предложений в виде графической схемы (предметно-подстановочная таблица).

Квадратами в таблице обозначены предметные компоненты мысли: субъект и объект. В структуре конкретной предметно-подстановочной таблицы они заполняются или предметными картинками, или словами. Стрелкой обозначен предикат, выраженный глагольным словом.

Применение таблицы позволяет реально показать детям принцип одинакового смыслового строения всех предложений рассказа: на первом месте – обозначение предмета, на втором действия, на третьем – снова обозначение, но уже нового предмета сообщения. В следующем предложении на первом месте используется предметное обозначение из

предыдущего предложения, что даёт возможность продемонстрировать смысловое соединение предложений [19, с. 98].

В положениях примерной адаптированной основной образовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет Н.В. Нищевой рассматриваются направления по диагностике и коррекции связной речи у детей с ОНР [29, с. 67].

Нищева Н.В. предложила системный подход при коррекции общего недоразвития речи и пути его реализации объединенными усилиями всех субъектов коррекционно-развивающего процесса – учителя-логопеда, педагогов ДООУ и родителей воспитанников. Представленная в программе система работы позволяет не только осуществлять коррекционное воздействие на речевую функцию воспитанников, способствовать совершенствованию коммуникативных умений и навыков детей, но также дает возможность воздействовать на их физическое развитие, формировать базовые основы культуры личности, развивать интеллектуально-волевые качества и психические процессы.

Исследования Л. В. Лопатиной по логопедической работе по развитию восприятия устной речи дошкольниками с ОНР затронули одну из сложных и мало - разработанных проблем логопедии — нарушения восприятия устной речи. Изучив процесс восприятия устной речи, предложили диагностические приёмы, а также методику логопедической работы, выделяя смысловую структуру текста как категорию цельности и связности.

Разработанная Л.В. Лопатиной «Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи», обеспечивающая разностороннее развитие ребенка с речевыми расстройствами и подготовку его к школьному обучению [30, с. 100].

Ведущим направлением работы в рамках образовательной области «Речевое развитие» является формирование связной речи детей с ОНР. Формирование связной речи, ее основных функций (коммуникативной,

регулирующей, познавательной) осуществляется в процессе рассказывания о предметах и игрушках, по сюжетным картинкам, отражающим бытовой, предметно-практический, игровой, эмоциональный и познавательный опыт детей. При этом широко используются символические средства, рисование, ролевые и театрализованные игры, игры с природным материалом.

Для анализа существующих подходов к вопросам диагностики и коррекции связной речи применяют и методику В.П. Глухова. Смысл данной методики заключается в следующем – предлагается наблюдение за речью детей в процессе игровой, обиходно-бытовой и учебной деятельности [14, с. 34].

Основное внимание обращается на наличие и уровень сформированности у детей навыков фразовой речи и на особенности речевого поведения. В целях комплексного исследования связной речи детей используется серия заданий, которая включает составление предложений по отдельным ситуационным картинкам; составление предложения по трем картинкам, связанным тематически; пересказ текста; составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок; сочинение рассказа на основе личного опыта; составление рассказа-описания.

Комплексное обследование позволяет получить целостную оценку речевой способности ребенка в разных формах речевых высказываний - от элементарных (составление фразы) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества). При этом учитываются характерные особенности и недостатки в построении развернутых высказываний.

Методика Т.А. Фотековой «Диагностика устной речи» адаптированная для детей дошкольного возраста позволяет провести исследование состояния речевого развития дошкольников 6-7 лет, позволяет оценить состояние основных компонентов экспрессивной речи ребенка с использованием сюжетных картинок и пересказа [53, с. 76].

Одним из последних рассмотренных подходов развития монологической речи является работа над серией последовательных картинок, используемых при составлении детьми рассказов аналогичных данным сериям. Здесь идет как бы сопоставление разбираемой серии с жизненным опытом детей. После предварительного разбора и составления рассказа по данной серии проводится короткая беседа. Затем детям предлагают самостоятельно составить небольшой рассказ о том, кто как помогает дома.

Заключительным этапом работы над каждой серией последовательных картинок является выделение главной мысли в рассказе, т.е. «свертывание» подробного повествования до одной – двух фраз, в которой заключен смысл данной серии. Это способствует формированию внутренней речи детей, которая формирует программу связного высказывания и сокращает развернутое высказывание до свернутой смысловой схемы [8, с. 90].

Этому разделу работы приходится уделять особенно много внимания, так как большинство детей довольно легко усваивают развернутый рассказ, благодаря хорошей механической памяти, а обратный процесс – выделение главной мысли – идет у них с трудом.

После того как дети научатся составлять рассказ по серии последовательных картин, переходят к составлению рассказа по одной сюжетной картине.

В процессе обучения рассказыванию по материалам картин используются разнообразные методические приемы:

- беседа, касающаяся узловых моментов изображенного сюжета;
- прием совместных речевых действий;
- коллективный рассказ;
- речевой образец и др.

В ходе занятия применяются различные методические приемы, учитывая при этом, какие речевые умения уже сформированы у детей, т.е. на каком этапе обучения рассказыванию проводится занятие (в начале, середине, конце учебного года). Если, например, занятие проводится в начале учебного года, используется прием совместных действий – педагог начинает рассказ по картине, а дети продолжают и заканчивают. Можно также привлечь дошкольников и к коллективному рассказу, который по частям составляют несколько детей [3, с. 67].

В содержание обучения детей связной речи входят задания по составлению рассказов и сказок по юмористическим картинам. Передача содержания картины в устной речи – в форме рассказа или сказки – ведет к более осознанному постижению комических сюжетов, образов и т.д. Через рассказы и сказки дети наиболее полно и мотивированно выражают свое эмоционально – эстетическое отношение к картине, активнее общаются к области комического. Рассказывание по юмористической картине развивает у них чувство юмора, удовлетворяет потребность в веселье и шутке. Лучшему знакомству с картиной содействует живая лаконичная, эмоционально воздействующая на детей беседа, которую начинают с вопроса: «Над чем вы смеялись, когда рассматривали эту картину?».

Такой вопрос вызывает непринужденные, свободные и развернутые высказывания. В ответах отражается личное отношение ребенка к изображенному: ведь вопрос побуждает к передаче своего собственного восприятия комического в картине [9, с. 87].

Последующими вопросами активизируют воображение, чувства ребенка, настраивают его на выявление главного, существенного, привлекают их внимание к конкретным образам, деталям картины. Выслушав ответы детей, необходимо познакомить с различными речевыми средствами, способами выражения. Своими указаниями можно помочь детям мысленно войти в картину, стать участниками изображенных событий. Это

активизирует наблюдательность детей, обостряет их чувство сопричастности, сопереживания. Ответы детей становятся интересными и веселыми, так как дети ищут их в рамках своего воображаемого участия в событии. Постепенно у детей накапливается опыт рассматривания юмористических картин и составления по ним рассказов и сказок [7, с. 64].

Параллельно с работой по формированию речи детей с опорой на ранее данный готовый сюжет уже с первых же занятий начинается формирование речи ребенка без опоры на готовый сюжет. Работу необходимо начинать с составления детьми предложений по отдельным предметным картинкам.

По мнению некоторых авторов можно предложить ребенку назвать нарисованный предмет (одушевленный или неодушевленный), а затем сказать, какое действие может совершать данный предмет, в каком состоянии он может находиться или что с ним делают. Попутно даются образцы предложений. Работа начинается с картинок, на которых изображен человек, в первую очередь мальчик или девочка, так как ребенку, опираясь на свой жизненный опыт легче всего назвать действия, совершаемые именно детьми. Затем берутся картинки с изображением взрослых людей (папа, мама, бабушка, дедушка) и людей различных профессий (летчик, почтальон, врач, парикмахер и т.д.). Позже отрабатываются картинки с нарисованными на них животными, и в последнюю очередь составляют предложения по картинкам с неодушевленными предметами, причем используются в основном картинки с изображением предметов обихода [6, с. 54].

На первых этапах работы изображенный на картинке предмет в предложении является подлежащим (Девочка кушает. Бабушка читает.). Постепенно данный предмет начинает выступать в роли различных членов предложения. (Мальчика моют. За столом сидят.) Затем предложения постепенно усложняются. Используя образцы, данные взрослым, дети переходят к составлению более сложных предложений, распространенных

различными членами. Подобные предложения представляют собой определенный переход к составлению рассказа по данной картинке.

Для того чтобы дети от отдельных фраз по предметной картинке перешли к самостоятельному рассказу о том или ином предмете, необходимо предложить детям ряд вопросов по каждой картинке. Иными словами, отрабатывается ряд наиболее часто встречающихся в быту речевых шаблонов. Затем все эти шаблоны соединяются в небольшой рассказ о данном предмете описательного характера [9, с. 78].

В ходе обучения составлению описательных рассказов используется ряд вспомогательных приемов: жестовые указания на форму предмета; описание с опорой на рисунки. Эффективным при обучении детей с ОНР является прием параллельного описания педагогом и ребенком двух однотипных игровых предметов, когда педагог, а за ним ребенок составляют описание предмета по частям, называя одни и те же признаки [3, с. 90].

Следующий подход работы заключается в том, чтобы научить детей составлять сравнительные рассказы – описания. К.Д. Ушинский писал о том, что сравнение является основой всякого понимания и мышления, что мир познается через сравнение. Сравнение активизирует мысль детей, направляет внимание на отличительные и сходные признаки предметов, способствует повышению речевой активности. Сначала дети находят различия между предметами по их характерным признакам, а затем переходят к сходным.

Также используют прием параллельного описания (по частям) двух предметов (описание собаки и кошки, медведя и волка и др.).

В детском речевом творчестве значительное место занимают рассказы детей о себе, о дружбе со сверстниками, об игрушках, об интересных прогулках, о праздниках и т.д. [6, с. 19].

Таким образом, рассказам на темы из детского игрового опыта уделяется большое внимание, так как при этом создаются условия для

возникновения живой непосредственной связи между занятиями и игровым творчеством детей.

Благодаря таким подходам у детей пополняется запас фактического материала, вследствие чего они могут свободнее отбирать факты для рассказа; повышается эмоциональная готовность делиться накопленными впечатлениями, реагировать на высказывания сверстников. Очень большое значение имеет то, что в процессе наблюдений дети усваивают слова и речевые обороты, которые затем используют в своей речи.

В детском речевом творчестве значительное место занимают рассказы детей о себе, о дружбе со сверстниками, об интересных прогулках и играх, о трудовых делах. Поэтому важным вопросом в методике является выбор темы. Все темы конкретны, однако некоторые из них ориентируют на рассказ о точно указанном факте, другие же дают возможность самому ребенку выбрать тот или иной факт и рассказать о нем.

Освоить родной язык - задача не из простых, поскольку перед нами дошкольник. Необходимое условие полноценного речевого развития дошкольников - взаимодействие детского сада и семьи, поэтому наилучшие результаты отмечаются там, где педагоги (логопед, воспитатели) и родители действуют согласованно. В процессе работы родителям необходимо объяснить, что их участие в речевом развитии ребенка не должно быть разовым. Каждая речевая игра или упражнение – это неотъемлемая часть сложного процесса формирования речи. Если родители устроятся от этой работы, то нарушится целостность педагогического процесса. В результате пострадает их ребенок. На консультациях необходимо донести до родителей, что семья – ближайшее и постоянное социальное окружение ребенка, и ее влияние на его развитие, на формирование личности велико. Дефицит общения в семье приводит к отставанию в речевом развитии, к его педагогической запущенности.

Непременным условием для всестороннего развития ребенка является общение его с воспитателем, который играет главную роль в развитии речи, пополнении словарного запаса ребенка, поскольку большее время в этот период своей жизни дошкольник проводит именно с ними. И здесь очень важно, чтобы речь воспитателя была грамотной, образной, произношение правильным, а предложения законченными. Правильная речь взрослого имеет большое значение в развитии речи ребенка.

В конечном итоге при осознанном тесном взаимодействии логопеда, воспитателя и родителей дети успешно овладевают доступными их возрасту формами монологической речи.

II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1 Организация и методика исследования

Цель исследования – выявить особенности и уровень сформированности монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Констатирующий эксперимент проводился с 09.03.2016 – 17.04.2016 года на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Матвеевской начальной общеобразовательной школы (МБОУ Матвеевская НОШ). В данном образовательном учреждении обучаются дети от 2 до 11 лет. Образовательная деятельность предоставляется по двум общеобразовательным программам:

- программа дошкольного образования в группах комбинированного типа (нормативный срок освоения 5 лет) по программе «От рождения до школы» Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой.

- начальное общее образование (нормативный срок освоения 4 года) по программе «Школа России».

В эксперименте участвовали 10 детей с нормой развития речи и 10 дошкольников с ОНР III уровня. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная и контрольная группа.

При комплектовании групп учитывались:

3. Возраст (5-6 лет).
4. Характер дефекта (речь экспериментальной группы, развитие связной речи контрольной группы).

На основе наблюдений за детьми, беседы с родителями, консультации с педагогами и изучения медицинской документации были получены следующие данные об испытуемых.

В составе экспериментальной группы 20% дошкольников в возрасте 5 лет; 30% в возрасте 5,5 лет; 50% в возрасте 6 лет. Из них 50% мальчики и 50% девочки. Общее недоразвитие речи наблюдается у 100% дошкольников, участвующих в экспериментальной группе. Психологическая возбудимость присутствует у 20% детей. 20% дошкольников обучаются 3-ий год, 30% обучаются 4-ый год, у 50% - 5 год обучения в дошкольном учреждении. 40% испытуемых проживают в неблагополучных условиях и 60% в благополучных. Стертая дизартрия наблюдается у 20% детей экспериментальной группы, так же у 40% детей – ОНР III уровня осложнена дислалией у 40% детей встречается алалия.

В составе контрольной группы дошкольников 10% - дети 5-ти лет, 30% детей в возрасте 5,5 лет и 60% в возрасте 6 лет. Из их 30% мальчики и 70% девочки. Общее недоразвитие речи отсутствует у данной группы эксперимента. Психологическая возбудимость у 10% детей. 50% дошкольников обучаются 5 год, 30% дошкольников обучаются 4 год, 20% обучаются 3 год.

При проведении констатирующего эксперимента использовались задания из тестовой методики Т.А. Фотековой [53, с. 19], стимульный материал, предложенный Ильяковой Н.Е.[19, с. 17] (приложение 4).

Констатирующий эксперимент проводился в два этапа:

1. Составление рассказа по серии сюжетных картинок;
2. Пересказ прочитанного текста.

I Этап: Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Как щенок нашел друзей» (4 картинки).

Инструкция: «Посмотри на картинки, постарайся разложить их по порядку и составить рассказ».

Оценка производилась по трем критериям.

а) Критерий смысловой целостности:

- 3 балла – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности;
- 2 балла – допускаются незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, нет связующих звеньев;
- 1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, либо рассказ не завершен;
- 0 баллов – отсутствует описание ситуации.

б) Критерий лексико-грамматического оформления высказывания:

- 3 балла – рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств;
- 2 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление;
- 1 балл – наблюдаются аграмматизмы, стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств;
- 0 баллов – рассказ не оформлен.

в) Критерий самостоятельности выполнения задания:

- 3 балла – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ;
- 2 балла – картинки расположены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно;
- 1 балл – раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам;
- 0 баллов – задание недоступно даже при наличии помощи.

II Этап: Пересказ прослушанного текста.

Инструкция: «Сейчас я прочту тебе небольшой рассказ, слушай внимательно, запоминай и приготовься его пересказывать».

ГОРОШИНЫ

В одном стручке сидели горошины. Прошла неделя. Стручок раскрылся. Горошины весело покатались на ладонь мальчику. Мальчик зарядил горохом ружье и выстрелил. Три горошины залетели на крышу. Там их склевали голуби. Одна горошина закатилась в канаву. Одна дала росток. Скоро он зазеленел и стал кудрявым кустиком гороха.

Рассказ предъявляется не более двух раз. *Оценка* производится по тем же критериям, что и для рассказа по серии картинок.

а) Критерий смысловой целостности:

- 3 балла – воспроизведены все основные смысловые звенья;
- 2 балла – смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями, нет связующих звеньев;
- 1 балл – пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажение смысла, или включение посторонней информации;
- 0 баллов – невыполнение;

б) Критерий лексико-грамматического оформления:

- 3 балла – пересказ составлен без нарушений лексических и грамматических норм;
- 2 балла – пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления высказывания, поиск слов, отдельные близкие словесные замены;
- 1 балл – отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватные словесные замены, неадекватное использование слов;
- 0 баллов – пересказ не доступен;

в) Критерий самостоятельности выполнения:

- 3 балла – самостоятельный пересказ после первого предъявления;
- 2 балла – пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса) или после повторного прочтения;
- 1 балл – пересказ по вопросам;

0 баллов – пересказ не доступен даже по вопросам. Баллы, начисленные по каждому критерию, суммируются, затем высчитывается количество баллов за всю серию.

2.2. Анализ результата констатирующего эксперимента

Нами проведен количественный и качественный анализ по каждой серии задания констатирующего эксперимента по каждому критерию. На основе количества набранных баллов по каждой серии заданий нами условно выделено 4 уровня успешности:

Высокий – 9-8 баллов;

Средний – 7-6 баллов;

Ниже среднего – 3-5 балла;

Низкий – 2 - 0 баллов.

Результаты выполнения первой серии заданий представлены в таблицах 1, 2 и отражены в гистограмме рис. 1 (см. Приложение 1).

Задание 1: По серии сюжетных картинок

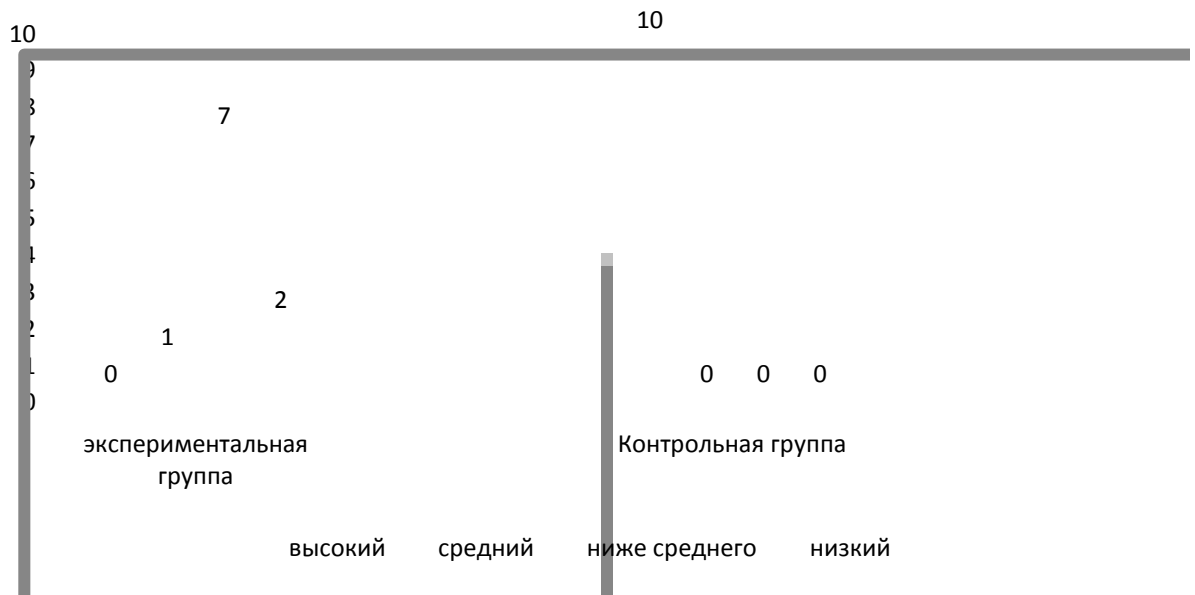


Рисунок 2 - Распределение детей на группы в зависимости от сформированности умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок (%).

В результате выполнения 1 этапа констатирующего эксперимента были получены следующие данные: у детей экспериментальной группы 10% испытуемых (1 ребенок) показали средний уровень развития рассказа по серии сюжетных картин, 70% испытуемых (7 детей) показали уровень ниже среднего развития рассказа по серии сюжетных картин, 20% испытуемых (2 ребенка) показали низкий уровень развития речи по серии сюжетных картин.

100% испытуемых (10 детей) контрольной группы полностью справились с заданием и показали высокий уровень развития речи.

Также нами проанализирован каждый критерий оценивания (см. таблица 1, 2 Приложение 1). Наиболее сформированным оказался критерий: Смысловая целостность рассказа.

У 20% испытуемых (2 детей) рассказы соответствовали ситуации, имел и все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности. 30% испытуемых (3 ребенка) допустили незначительные искажения ситуаций, воспроизводили неправильные причинно – следственные связи. 50% испытуемых (5 детей) – набрали минимальное количество баллов,

допустив выпадение смысловых звеньев и существенное искажение смысла.(Например: «Девочки шли и оставили щенка грязным»).

Затруднение в выполнении задания вызвал критерий-самостоятельность выполнения. 20% испытуемых экспериментальной группы (2 ребенка) показали, что самостоятельность в задании недоступна и при наличии помощи. 30% детей (3 ребёнка) картинки расставили со стимулирующей помощью. Другая часть экспериментальной группы – 50% испытуемых (5 детей) раскладывали картинки по наводящим вопросам. (Например: «Сначала девочки гуляли. Потом не знаю. Накормили щенка. На улицу отпустили»).

Большие трудности вызвал критерий: лексико-грамматическое оформление высказывания. 10% испытуемых экспериментальной группы (1 ребенок) не смогли оформить рассказ. 30% (3 ребенка) испытуемых составили рассказ без аграмматизмов, но наблюдалась стереотипность оформления, единичные случаи поиска слов и неточное словоупотребление. 60% (6 детей) испытуемых экспериментальной группы допустили аграмматизмы, стереотипность выполнения и неадекватное использование лексических средств. (Например: «Щенок встретил девочки. Он ушли кушать дом. Щенок пошел спать»).

Таким образом, в результате первого этапа констатирующего эксперимента было выявлено, что у детей экспериментальной группы при составлении рассказа по серии сюжетных картинок наиболее часто наблюдалось выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, аграмматизмы, стереотипность выполнения, неадекватное использование лексических средств, раскладывание картинок по наводящим вопросам. Следовательно, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня недостаточно сформированы навыки связного речевого высказывания, что связано с затруднением в построении связной монологической речи.

Результаты выполнения второй серии заданий представлены в таблицах 3, 4 и сведены в гистограмму рис. 2 (см. Приложение 2).

Задание 2. Пересказ прослушанного текста

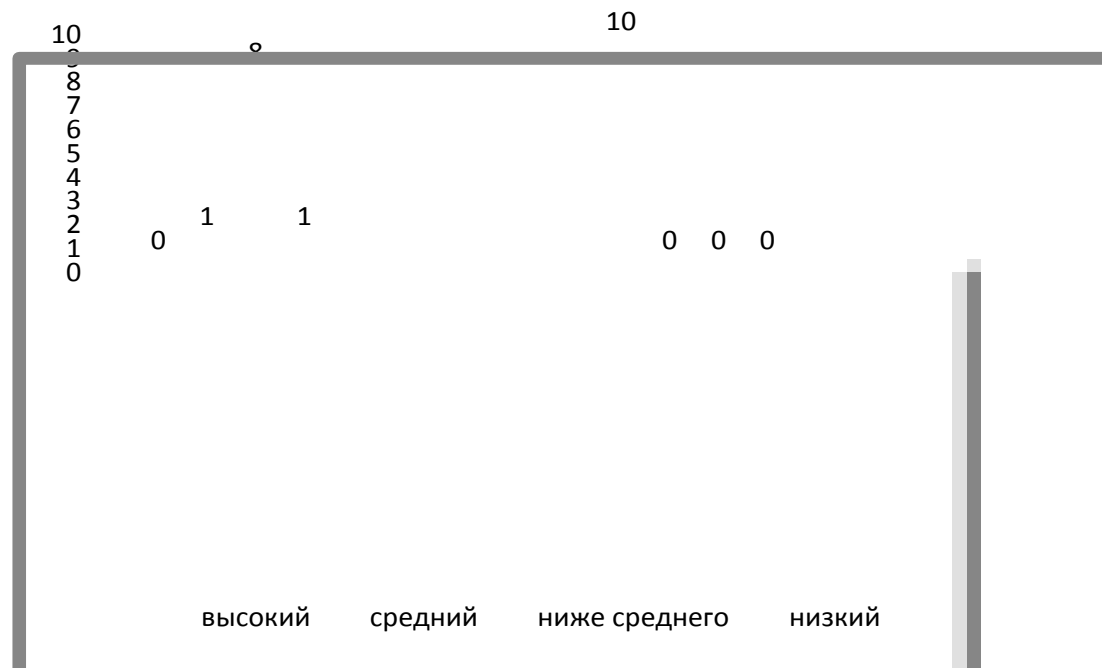


Рисунок 2 - Распределение детей на группы в зависимости от сформированности умения пересказа прослушанного текста

В результате выполнения второй серии заданий констатирующего эксперимента 10% испытуемых (1 ребенок) экспериментальной группы показали средний уровень развития пересказа. 10% испытуемых (1 ребенок) показали низкий уровень развития пересказа, 80% (8 детей) показали уровень ниже среднего развития пересказа.

Все дети контрольной группы – 100% испытуемых (10 человек) показали высокий уровень пересказа прослушанного текста.

Также нами проанализирован каждый критерий оценивания пересказа прослушанного текста (см. таблица 3 приложение 2).

Наиболее сформированным оказался критерий смысловой целостности . 40% испытуемых (4 ребёнка) пересказали неполно, имели значительные сокращения или искажение смысла, включали постороннюю информацию. 50% испытуемых (5 детей) экспериментальной группы воспроизвели смысловые звенья с незначительными сокращениями. 10% испытуемых (1 ребёнок) показали высокий балл смысловой целостности, смогли воспроизвести все основные смысловые звенья. (Например: В стручке были горошины. Потом открылся. Упала к мальчику в руку. Мальчик начал стрелять ими. Три горошка падали на крышу их съели голуби. А еще одна в канава упала и расти стала большим кустиком.)

Менее сформированным оказался критерий: лексико-грамматическое оформление. 50% испытуемых (5 детей) составили пересказ без аграмматизмов, но наблюдалась стереотипность оформления высказывания, поиск слов, отдельные близкие словесные замены. 10% испытуемых (1 ребёнок) не справились с заданием. У 40% испытуемых (4 ребёнка) – отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватные словесные замены, неадекватное использование слов.(Например: В стручке сидела горошины. Они сидели и потом открылся. Упали куда-то. Стреляли горох. Горошки упали на крышу и потом... А еще одна потом упала.)

Наименьшее количество баллов получил критерий: самостоятельность выполнения. 30% испытуемых (3 ребёнка) – смогли самостоятельно составить пересказ после повторного прочтения с минимальной помощью. 70% испытуемых (7 детей) - с заданием не справились, смогли составить пересказ лишь по заданным вопросам.(Например: В стручке сидели. Неделя. Горошину упали к мальчику. Мальчик взял пистолет и стрелял. На крышу падали. Одна не на крышу и выросла.)

Таким образом, в результате второго этапа констатирующего эксперимента было выявлено, что у детей экспериментальной группы при составлении пересказа прослушанного текста были замечены следующие

особенности: воспроизведение смысловых звеньев с незначительными сокращениями, наблюдалась стереотипность оформления высказывания, поиск слов, отдельные близкие словесные замены, составление пересказа лишь по заданным вопросам. Следовательно, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня недостаточно сформированы навыки связного речевого высказывания, что связано с затруднением в построении связной монологической речи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у детей дошкольного возраста отмечается недостаточное развитие монологического высказывания, выражающееся в трудности составления рассказа по серии сюжетных картинок и пересказа прослушанного текста.

Для наглядности рассмотрим сравнительную таблицу заданий Т.А. Фотековой.

Нами сопоставлены результаты констатирующего эксперимента по 2 сериям задания, результаты сопоставления представлены в таблице № 5. (см. Приложение 3)

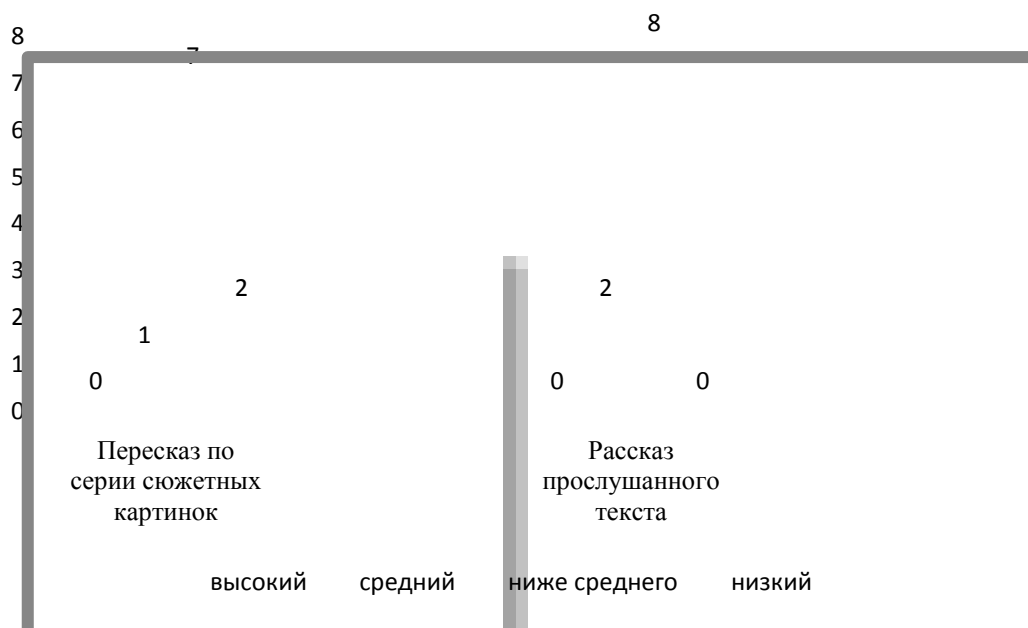


Рисунок 3 – Сравнительные результаты по двум заданиям констатирующего эксперимента

Таким образом, у экспериментальной группы выявлены сложности при составлении рассказа и пересказа по прослушанному тексту. Значительно выше результат по 2 заданию. Следовательно, детям с ОНР III уровня легче составлять пересказ по прослушанному тексту. Большинство детей испытывали сложности при составлении рассказа по серии сюжетных картинок.

У детей экспериментальной группы наиболее сформирована смысловая целостность и самостоятельность выполнения. Наиболее сложно детям оказалось составить рассказ с лексико – грамматическим оформлением.

Оценивая все два задания, мы учитывали показатели, характеризующие уровень овладения детьми навыками монологической речи. При затруднениях (длительная пауза, перерыв в повествовании и др.) детям оказывалась помощь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов.

Ознакомившись со всеми результатами экспериментальной группы можно прийти к итогу, что у детей преобладает уровень сформированности связной речи ниже среднего. Характерными для них были нарушения нормативного порядка слов в предложении; паузы с поиском подходящего слова; нарушения в грамматическом оформлении высказываний, нарушающих связь слов в предложении.

Результаты констатирующего эксперимента показали необходимость проведения целенаправленной работы по развитию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

2.3 Методические рекомендации

На основе констатирующего эксперимента нами определены основные принципы и содержание логопедической работы по развитию монологической речи.

Логопедическая работа опирается на следующие основные принципы: системность, комплексность, принцип развития, рассмотрение нарушений речи во взаимосвязи с другими сторонами психического развития ребенка, деятельностный подход, онтогенетический принцип, принцип учета этиологии и механизмов (этиопато-генетический принцип), учета симптоматики нарушения и структуры речевого дефекта, принцип обходного пути, общедидактические и другие принципы [5, с. 72].

В качестве ведущих принципов нами определены: системность, комплексность, принцип развития, рассмотрение нарушений речи во взаимосвязи с другими сторонами психического развития ребенка, учета симптоматики нарушения и структуры речевого дефекта.

Принцип системности опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. В связи с этим изучение речи, процесса ее развития и коррекции нарушений предполагает воздействие на все компоненты, на все стороны речевой функциональной системы.

Речевые нарушения во многих случаях включаются в синдром нервных и нервно-психических заболеваний (например, дизартрия, алалия, заикание и др.). Устранение речевых нарушений в этих случаях должно носить комплексный, медико-психолого-педагогический характер [5, с. 74].

Таким образом, при изучении и устранении речевых расстройств важное значение имеет принцип комплексности.

Принцип развития предполагает выделение в процессе логопедической работы тех задач, трудностей, этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка.

Исследование детей с нарушениями речи, а также организация логопедической работы с ними осуществляется с учетом ведущей деятельности ребенка (предметно-практической, игровой, учебной).

Важное место при изучении и коррекции речевых нарушений занимают общедидактические принципы: наглядность, доступность, сознательность, индивидуальный подход [5, с. 78].

Предусматривается постепенный переход от формирования у детей репродуктивных форм речи к самостоятельным, от высказываний с опорой на наглядность к высказываниям по собственному замыслу.

Основной формой работы являются учебные логопедические занятия в малых группах (5-6 человек, которые проводятся 1-3 раза в неделю в зависимости от периода обучения) по 20-30 минут утром.

Навыками монологической речи дети овладевают в следующих формах: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества.

Формирование связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи является важнейшей задачей логопеда, ибо монологическая речь таких детей характеризуется пропуском смысловых звеньев, нарушением логической последовательности повествования, длительными паузами, большим числом ошибок в построении предложений [27, с. 39].

Использование наглядности на занятиях с детьми облегчает процесс становления связной речи.

Обучение рассказыванию по картинкам занимает важное место в общей коррекционной работе по развитию связной, грамматически правильной речи детей с общим речевым недоразвитием.

При обучении учитываются речевые нарушения и особенности психического и познавательного развития детей. Проводится специальная подготовительная работа по отбору и последовательности использования иллюстративного материала, структуры занятий и приемов коррекционной работы. Особое внимание авторы уделяют приемам, направленным на развитие внимания, зрительного и слухового восприятия, логического мышления и других психических процессов.

После того как у детей сформировался навык составления предложений по одной предметной картине, необходимо перейти к обучению составлять предложения и рассказы по двум или нескольким предметным картинкам. Большую помощь в этой работе оказывают фланелеграф, вырезанные по контуру изображения, использование ИКТ. Все это помогает детям развивать фантазию, творческое воображение.

Нами определены и дифференцированы направления работы с детьми:

1. Развитие активного словаря.
2. Развитие грамматического строя.
3. Развитие смысловой целостности и самостоятельности

Нами подобраны игры по каждому из выше обозначенных направлений в рамках лексической темы «Животные жарких стран».

Лексическая тема: «Животные жарких стран».

Задания для старших дошкольников показавшие при обследовании ниже среднего и низкий уровень развития монологической речи.

Направление работы: Развитие активного словаря.

Задание 1: «Один, много».

Инструкция: Назови когда много животных.

Лев – львы, зебра – ..., слон – ..., бегемот – ..., верблюд –

Задание 2: «Назови семью»

Инструкция: Определи детеныша зная родителей и назови всю семью.

Папа – лев, мама – львица (детеныш- львенок); папа – тигр, мама – тигрица (детеныш – тигренок), мама – слониха, папа – слон (детеныш – слоненок).

Задание 3: «Большой – маленький»

Инструкция: Назови ласково животное.

Бегемот – ... (бегемотик), обезьяна – ... (обезьянка), лев – ... (львенок).

Направление работы: Развитие грамматического строя.

Задание 1: «Накормить животных»

Инструкция: Чем будем кормить животных?

Зебру – травой, жирафа – листьями, обезьяну – бананами, верблюда – верблюжьей колючкой, тигра – мясом.

Задание 2: «Чего много?»

Инструкция: Скажи как много животных.

Зебра- ... (много зебр), тигр – ... (много тигров), лев – ... (много львов), слон – ... (много слонов), жираф – ... (много жирафов).

Задание 3: «Подумай и назови»

Инструкция: Послушай внимательно и ответь на вопрос.

Кто больше слон или зебра? (слон больше зебры)

Кто выше жираф или обезьяна? (жираф выше обезьяны)

Кто полосатый зебра или лев?

Кто тяжелей бегемот или тигр?

Направление работы: Развитие смысловой целостности и самостоятельности.

Задание 1: «Загадка»

Инструкция: Отгадать и выучить на выбор загадку.

По пустыне он идёт,

Груз несёт, не ест, не пьёт.

Передать бы два-три блюда
 Для несчастного..(Верблюда)
 Этот зверь какой-то странный:
 Шея, как стрела у крана. (Жираф)
 Что за коняшки –
 На всех тельняшки? (Зебры)
 В Ниле жабу проглотил
 Злой, зубастый...(Крокодил)

Задание 2: «Пересказ о жирафе»

Инструкция : Послушай внимательно и расскажи что запомнил.

Жираф живет в жарких странах. Жираф - самое высокое животное Это у жирафа голова, на голове есть глаза, рот, уши, рожки. У жирафа очень длинная шея и длинные ноги, а еще у жирафа длинный язык, хвост у него короткий. Жираф коричневого цвета с пятнышками. А кушает он листья с высоких деревьев.

Задание 3: «Продолжи»

Инструкция: Послушай и продолжи о ком идет речь?

Сам высокий, будто шкаф,
 Жёлтый, в пятнышках ... (Жираф)
 Ну что за вид у них чудной?
 У папы — локоны волной,
 Мамаша ходит стриженной.
 За что она обижена?
 Бывает, часто злится, на вид сурова ... (Львица)
 Посмотрите-ка, бревно. Ох, и злющее оно!
 Тем, кто в речку угодил, так опасен ... (Крокодил)
 Я его увидел в книжке,
 Подскажите мне, детишки,
 На носу — огромный рог,

Знаю, знаю — ... (Носорог)

Задания для старших дошкольников показавшие при обследовании средний уровень развития монологической речи.

Направление работы: Развитие активного словаря.

Задание 1. Дидактическая игра «Назови семью»:

Инструкция: Определи родителей, если известны детеныши.

детеныш – львенок (папа — лев, мама — львица), детеныш – тигренок
, детеныш – слоненок.

Задание 2. «Добавь словечко».

Инструкция: Определи про какое животное идет речь?

В Африке живут ловкие, хвостатые. (Обезьяны.)

В Африке живут большие, толстокожие. (Бегемоты.)

В Африке живут сильные, гривастые. (Львы.)

В Африке живут пугливые, быстрые, полосатые. (Зебры.)

В Африке живут пятнистые, длинношеие. (Жирафы.)

А также выносливые, двугорбые. (Верблюды.)

И еще огромные, сильные. (Слоны.)

Задание 3. Дидактическая игра «Составь слово». Образование сложных слов.

Инструкция: «Определи, какие животные по признаку».

У жирафа длинная шея — жираф какой (длинношейей)? У бегемота толстые ноги —... (толстоногий); у льва густая грива —... ; у обезьяны длинный хвост —... ; у верблюда два горба —...

Направление работы: Развитие грамматического строя.

Задание 1. Дидактическая игра «Подбери признак»: жираф (какой?) — ... , зебра (какая?) —... , слоны (какие?) — ..., тигр (какой?) — ... , обезьяна (какая?) — ... , носорог (какой?) —

Задание 2. Дидактическая игра «Чей, чья, чье, чьи?»: голова (чья?) — львиная, тигриная, жирафья, хвост (чей?) — львиный, ... туловище (чьё?) — львиное, ... уши (чьи?) — львиные...

Задание 3. Дидактическая игра «Кто живет в Африке?» (закрепление правильного употребления окончаний имен существительных в косвенных падежах множественного числа).

В Африке живут: (львы, тигры). Однажды животные заболели. Кто отправился их лечить? (Доктор Айболит). Кого лечил Доктор Айболит? (Львов, тигров.) Кого вылечил добрый доктор? (Львов, тигров). Звери лечились охотно. Кем был доволен доктор? (Львами, тиграми.) О ком вспоминал Айболит дома? (О львах, тиграх).

Направление работы: Развитие целостности и самостоятельности.

Задание 1. Отгадать и выучить загадку или стихотворение по выбору.

Изрисована лошадка, будто школьная тетрадка. (Зебра)

Ежик вырос в десять раз, получился. (Дикобраз).

Когда он в клетке, то приятен, на шкуре много черных пятен.

Он хищный зверь, хотя немножко, как лев и тигр, похож на кошку
. (Леопард).

Уж очень вид у них чудной: у папы — локоны волной,

А мама ходит стриженной, за что она обижена?

Недаром часто злится на всех мамаша (львица).

Он ходит, голову задрал, не потому что важный граф,

Не потому, что гордый нрав, а потому, что он (жираф).

Зверь я горбатый, а нравлюсь ребятам. (Верблюд).

Носорог бодает рогом — не шутите с... (носорогом).

Эй, не стойте слишком близко — я тигренок, а не киска.

Спит спокойно старый слон, стоя спать умеет он.

Лев, лев, лёвушка — желтая головушка.

Задание 2. Прослушать стихотворение. Ответить на вопросы.

Назвать животных жарких стран, о которых говорится в стихотворении. Где они живут? Составить рассказ о приключении воробья.

Где обедал воробей.

Где обедал, воробей?

В зоопарке у зверей.

Пообедал я сперва за решеткою у льва.

Подкрепился у лисицы, у моржа попил водицы.

Ел морковку у слона, с журавлем поел пшена.

Погостил у носорога, отрубей поел немного.

Побывал я на пиру у хвостатых кенгуру.

Был на праздничном обеде у мохнатого медведя.

А зубастый крокодил чуть меня не проглотил. (С. Маршак)

Задание 3. Текст для пересказа «Красавица» (по Б. Житкову)

Это бегемот. Только не он, а она — бегемотиха. Зовут её Красавица.

Её привезли из Африки. Бегемоты там живут в реке.

Едят траву по берегам, ныряют в тёплой воде. Пасть у бегемота огромная. Откроет — как чемодан. Весом бегемот — сто пудов.

А командует им в зоологическом саду худенький старичок. Плохо бегемоту зимой: он жару любит, тёплую воду.

Старичок греет ему воду для бассейна. Только на ночь не пускает бегемота в бассейн, чтобы не простудился.

Бегемот, если б захотел, прошёл бы через загородку — а не смеет: старичок не велит.

Вопросы:

О ком рассказ? Как зовут бегемотиху?

Откуда её привезли?

Что делают бегемоты на родине?

Опишите бегемота.

Кто командует бегемотом?

Как старичок заботится о бегемоте?

Проведя занятия с использованием дидактических игр по направлениям: развитие активного словаря, развитие грамматического строя, развитие целостности и самостоятельности по лексической теме «Животные жарких стран» мы способствовали развитию монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Было выявлено, что в ходе систематической работы с детьми на занятиях, в свободное время и дома, с использованием разработанной системы игр и упражнений, произошли заметные продвижения, и уровень развития лексико-грамматического строя речи значительно повысился.

На основании проделанной работы мы рекомендуем активно и систематически использовать дидактические игры для развития активного словаря, развития грамматического строя, развития познавательной деятельности дошкольника для совершенствования монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня. Из-за неоднородности общего недоразвития речи работу с дошкольниками необходимо осуществлять дифференцированно, с учётом выявленных особенностей недоразвития связной речи.

Дифференцированный подход в процессе логопедической работы должен основываться на следующих критериях: степень выраженности и характер недоразвития связной речи, состояние неречевых психических функций, общее состояние здоровья детей, наличие и выраженность клинической симптоматики. Эти критерии учитываются при организации логопедической работы, необходимости комплексного подхода с участием смежных специалистов.

Детям с ОНР, обусловленным моторной алалией, нужен подготовительный этап коррекции, на котором следует развивать у детей внимание, зрительное восприятие, слухоречевую память, мышление. Включить занятия по развитию лексико-грамматического строя речи.

Рекомендуется осуществлять коррекционную работу поэтапно, для правильного и постепенного развития связной речи детей.

Первый этап – пересказ знакомого текста. Это может быть небольшая, хорошо известная детям сказка или рассказ, не осложненный большим количеством второстепенных деталей. При этом совершенствуется грамматический строй, развивается память.

Второй этап – составление рассказов по наглядному материалу. Это может быть описание какого-либо предмета (игрушки, животного). Сначала ребенку предлагается одна сюжетная картинка, далее - серия сюжетных картинок. Ему нужно описать то, что изображено так, чтобы рассказ получился связным, понятным, интересным и грамматически правильным. Для этого задействуется мышление, фантазия (воображение), лексический и грамматический словарик ребёнка.

Третий этап – рассказ из личного опыта. Ребенок должен грамотно составить свой рассказ, последовательно выстроить события. Рассказ должен получиться связным, развернутым и понятным слушателю.

На четвертом этапе дети используют знания, полученные на предыдущих этапах. Детям нужно описать любые события, происходящие в детском саду, на прогулке, или дома. Успешность выполнения этого задания показывает, насколько хорошо ребенок применяет знания, полученные на первых трех этапах работы. Рассказ должен получиться развернутым, грамматически правильным, последовательным. Окружающие должны понять, о чем рассказывает ребенок.

В конце каждого занятия дети вместе с логопедом анализируют и обсуждают свои рассказы и рассказы других детей. В ходе коллективного обсуждения дети дополняют рассказ, исправляют ошибки. Обсуждение и анализ помогают детям самостоятельно находить и исправлять свои ошибки.

Основопологающим направлением коррекционной работы с детьми является развитие лексико-грамматической стороны речи.

Принцип работы с детьми с общим недоразвитием речи III уровня заключается в продолжении, накоплении и обогащении словаря. Детям дается понятие о слове как о лексической единице. Практически они работают над связью слов в предложении. Продолжается работа над структурой предложения и его грамматическим оформлением. Основной задачей работы с детьми III уровня речевого развития является формирование связной речи.

Таким образом, своевременное выявление и коррекция всех недостатков речевого развития ребёнка способствует формированию речи как полноценного средства общения, что позволит им в дальнейшем успешно обучаться в школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с задачами исследования в первой главе дипломной работы был осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, что позволило нам сделать следующие выводы:

Под общим недоразвитием речи (ОНР) понимают нарушенное формирование всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой структуры, фонематических процессов, лексики, грамматического строя, смысловой стороны речи) у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. При ОНР наблюдается позднее появление речи, скудный запас слов, аграмматизмы, нарушение лексико – грамматического оформления, нарушение смысловой целостности, мало развита самостоятельность выполнения.

Преодоление общего недоразвития речи является комплексной медико-педагогической проблемой. Почти вся речевая патология в детском возрасте обусловлена теми или иными факторами, которые действовали до того, как у ребенка началось развитие речи. Каждому ребенку, с любой формой поражения речевой функции, независимо от того, захватывает ли поражение центральные механизмы речи (например, при алалии) или только периферические (ринолалии) или и то и другое сочетаются между собой, все же необходимо овладеть родным языком сначала как средством общения, а затем как средством мышления. Для этого необходимо четко представлять, как происходит развитие речи при нормальном развитии и патологическом, рассмотреть уровни поражения речи. От всего этого зависят и коррекционные возможности работы с детьми.

Речь включает специфические особенности всех уровней языковой системы: фонетики, лексики, морфологии и синтаксиса. Эти особенности обусловлены особыми условиями функционирования. Непосредственность и персональность общения, свойственные разговорной речи, определяют преимущественное использование формы монолога и возможность передачи части информации паралингвистическими средствами. Развитие монологической речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка. Обучение монологу можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития монологической речи, и в то же время развитие речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Полноценное развитие монологической речи у детей с ОНР возможно только при создании самых благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого.

Основным методом формирования монологической речи в повседневном общении является разговор (или беседа) воспитателя с детьми. С беседой тесно связано совместное рассказывание, совместное словесное творчество как метод развития монологической речи (совместный рассказ с взрослым и совместный рассказ детей). Кроме этого, для развития монолога у детей могут использоваться игровые упражнения, совместная изобразительная деятельность и др. Главным для развития монологической речи является системность, а значит, логопед должен тесно взаимодействовать с воспитателем и родителем.

В процессе организации игр у детей развиваются умения и навыки овладения речью, совершенствуются формы, виды и средства общения, складываются и осознаются непосредственные взаимоотношения детей друг с другом, приобретаются коммуникативные умения и навыки.

Для оценки уровня развития монологической речи у детей дошкольного года жизни с ОНР нами было проведено исследование на базе МБОУ Матвеевской НОШ, д. Матвеевка. В исследовании участвовало 10 детей дошкольного года жизни с ОНР III уровня и 10 детей с нормой развития монологической речи. Исследование проводилось по методикам Т.А. Фотековой и включало в себя две серии заданий.

Анализ обследования по методике Т.А. Фотековой показал, что высокий уровень развития монологической речи не показал ни один ребенок с ОНР III уровня.

У экспериментальной группы выявлены сложности при составлении рассказа и пересказа по прослушанному тексту. Значительно выше результат по 2 заданию 6 (60%) детей показали, что пересказ поддается легче, чем рассказ. Большинство детей испытывали сложности при составлении рассказа по серии сюжетных картинок.

У детей экспериментальной группы наиболее сформирована смысловая целостность и самостоятельность выполнения. Наиболее сложно детям оказалась составить рассказ с лексико – грамматическим оформлением.

Оценивая все два задания, мы учитывали показатели, характеризующие уровень овладения детьми навыками монологической речи. При затруднениях (длительная пауза, перерыв в повествовании и др.) детям оказывалась помощь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов.

Данные констатирующего этапа исследования показали, что речь дошкольника с ОНР носит преимущественно ситуативный характер, у детей нет навыков и умений связно излагать свои мысли, для них характерна подмена связного высказывания односложными ответами на вопросы или разрозненными нераспространенными предложениями.

Анализ проведенных диагностических исследований свидетельствует о том, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речи. Работая в тесном контакте с учителем-логопедом нашего детского сада, мы пришли к выводу, что дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня овладевают лишь самыми простыми формами монолога: нет навыков рассуждения, нет аргументации.

Таким образом, цели и задачи реализованы. В качестве дальнейшей перспективы мы предполагаем апробацию предложенных нами методических рекомендаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада /А.Г.Арушанова — М.: Мозаика-Синтез, 1999. — 272 с.
2. Атрепьева В.Б., Глухов В.П., Контрактова Т.И. Наглядно-дидактический материал для работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи (ФФН и ОНР): Методическое пособие/ В.Б. Атрепова, В.П. Глухов, Т.И. Контрактова. – М., 2003. – 240с.
3. Берлина, Н.П. Развитие связной речи у старших дошкольников Берлина / Начальная школа + до и после // Н.П. Берлина. -2006.-№7.-С.67.
4. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. / Т.Г. Визель М., 2005.- 211с.
5. Волкова, Л.С. Логопедия. Методическое наследие. /Л.С. Волкова //— Кн.V –М.,2009 г.- 679с.
6. Волкова Л.С., Селиверстова В.И. (ред.) Хрестоматия по логопедии в 2-х томах / Л.С. Волкова. – М., 2015.-314с.
7. Володина В. С. Альбом по развитию речи / В.С. Володина. – М., 2005-95с.
8. Воробьева В.К. Формирование связной речи учащихся с моторной алалией/ В.К. Воробьева.- М.,1986г. – 231с.
9. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб/ Л.С. Выготский. –М., 2003.-413с.
- 10.Гаркуша Ю.Ф., Секачев В.Ю. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушением речи / Ю.Ф Гаркуша., В.Ю. Секачев.- М., 2002.-213с.
- 11.Гойхман О.Я. Речевая коммуникация / под ред. О.Я. Гойхман. М.: Инфа, 2006. - 272с.
- 12.Глухов В. П. Формирование пространственного воображения и речи у детей с общим речевым недоразвитием в процессе предметно-

- практической деятельности. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи. – М., 1985. – 314с.
13. Глухов В. П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П.Глухов – Автореф. Канд. дис. – М., 1987. – 312с.
14. Глухов В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / Дефектология.// – 1994. - №2.-113с.
15. Глухов В.П. Развитие связной речи детей с общим недоразвитием речи./ В.П.Глухов- М., 2006.-210с.
16. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников/ Л. Н Ефименкова.– М.:, 2013.-132с.
17. Жукова Н.С., Мастюкова Е. М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников/Н.С. Жукова и др.- Е.:, 2004.-245с.
18. Зимняя И.А. Психология обучения устной речи в школе/ И.А.Зимняя. – М.:, 2002.-312с.
19. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А.Зимняя. – М.:.-Воронеж, 2001.-204с.
20. Игры в логопедической работе с детьми // ред.-сост. В.И. Селеверстов. М.: Гном, 2007. -83 с.
21. Ильякова Н.Е. Серия сюжетных картин. Как щенок нашел друзей/ Н.Е. Ильякова - Гном и Д.:, 2007-28с.
22. Козырева Л.А. Развитие речи. Дети 5–7 лет / Л.А Козырева– Ярославль, 2002.-201с.
23. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить / М. М Кольцова– М., 2013.- 145с.
24. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. СПб.: КАРО, 2004. -160 с.

25. Левина Р.Е. Основы теории практики логопедии / Р.Е.Левина– М., 2008г.-113с.
26. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольника. // Хрестоматия по теории методике развития речи детей дошкольного возраста А. М.Леушина.-М.:Издат.Центр"Академия",2009 г.-С.358-369с.
27. Лепская, Н.И. Доречевая стадия развития ребенка и ее роль в становлении аспектов, форм и средств коммуникации / Н.И. Лепская // Детская речь: Лингвистический аспект: сб. науч. тр. / под ред. С.Н. Цейтлин и др.. – СПб.: Образование, 1992. –39-49с..
28. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. М.: ВЛАДОС, 2006. -144 с.
29. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей / под ред. Ю.Ф. Гаркуша. СПб., М.: САГА: ФОРУМ, 2006. -272 с.
30. Логопедическая работа с дошкольниками / под ред. О.В. Правдиной. М.: ВЛАДОС, 2006. - 246 с.
31. Лурия А.Р. Речь и мышление / А.Р. Лурия - М., 2004. – 456с.
32. Львов М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов - М., 2000. – 216с.
33. Мариничева О. В., Елкина Н. В. Учим детей наблюдать и рассказывать / О.В. Мариничева– Ярославль., 2014.- 324с.
34. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Под ред. Г.В. Чиркиной.-2-е изд.,доп. - М., 2003.-267с.
35. Миролубов А.А., Рахманов И.В., Цейтлин В.С. Общая методика обучения описательной речи / А.А. Миролубов. - М., 2003. – 270с.
36. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения правильному общению /Е.И. Пассов - М., 2002.-200с.
37. Пальмер, Гарольд Е. Устный метод обучения русскому языку / Пальмер. - М., 2003. -179с.
38. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения устному общению / Е.И. Пассов. - М., 2002. – 198с.

39. Поваляева М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. - 448 с.
40. Репина З.А., Буйко В.И. Уроки логопедии / З.А.Репина - Екатеринбург, 2000. – 300с.
41. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения описательной речи на начальном этапе в средней школе/ Г.В.Рогова. - М., 2004.-312с.
42. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи / С.Н. Сазанова.- М., 2005.-150с.
43. Соломенникова Л. К. Об использовании наглядности для формирования связной монологической речи // Дошкольное воспитание. – 1999. №4.- 139с.
44. Смирнова М. Н. Фридрих Фребель // Дошкольное воспитание. 2006. № 6.
45. Стребелева Е.А., Венгер А.Л., Екжанова Е.А. Специальная дошкольная педагогика / Е.А. Стребелева М., 2002. -390с.
46. Стребелева Е. Н., Мишина Г.А. Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями / Е. Н Стребелева М., 2006. – 310с.
47. Ткаченко Т. А. Логопедическая тетрадь: Формирование и развитие связной речи / Т.А.Ткаченко – СПб., 2013. – 234с.
48. Ткаченко Т. А. Если дошкольник плохо говорит / Т.А. Ткаченко. – М., 2014.-213с.
49. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. М., 2002.-98с.
50. Ушакова Т.Н. Принципы развития ранней детской речи // Дефектология. - 2004. - №5.-С.4-15.52. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2004.

51. Ушакова, О.С. Связная речь / О.С. Ушакова // Развитие речи детей дошкольного возраста./ Под ред. Ф.А. Сохина . –3 –е изд. М. Просвещение, 1994 г. – 217с.
52. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М., 2013. – 103с.
53. Фотекова Т.А. Тестовая диагностика устной речи младших школьников. Методическое пособие. Т.А.Фотекова-М.: Айрис-пресс, 2007. – 96с.
54. Шаховская С. Н. Использование наглядности при развитии речи детей с алалией // Расстройства речи и методы их устранения / С.Н.Шаховская. – М., 2015. – 156с.
55. logoped.kalinka5.edusite.ru

Приложение А

Задание 1. По серии сюжетных картинок.

Таблица 1. Результаты умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок

№	Имя ребенка	Смысловая целостность	Лексико-грамматическое оформление высказывания	Самостоятельность выполнения	Всего баллов	Уровень
1	Ира	1	1	2	4	нс
2	Ярослав	3	1	1	5	нс
3	Ульяна	1	1	2	4	нс
4	Савелий	1	1	1	3	нс
5	Матвей	1	0	1	2	нс
6	Лазарина	1	2	1	4	нс
7	Дима	3	2	1	6	с
8	Ева	2	1	1	4	нс
9	Соня	1	0	1	2	нс
10	Эдуард	2	2	1	5	нс

Таблица 2. Результаты умения составлять рассказ по серии сюжетных картин

№	Имя ребенка	Смысловая целостность	Лексико-грамматическое оформление высказывания	Самостоятельность выполнения	Всего баллов	Уровень
1	Андрей	2	3	3	8	В
2	Леша	3	3	3	9	В
3	Саша	3	3	3	9	В
4	Карина	3	2	3	8	В
5	Юля	3	3	3	9	В
6	Даша	3	3	3	9	В
7	Поля	3	3	3	9	В
8	Оля	3	2	3	8	В
9	Таня	3	3	3	9	В
10	Вика	3	3	3	9	В

Приложение Б

Задание 2. Пересказ прослушанного текста

Таблица 3. Результаты умения пересказа прослушанного текста

№	Имя ребенка	Смысловая целостность	Лексико-грамматическое оформление высказывания	Самостоятельность выполнения	Всего баллов	Уровень
1	Ира	1	1	2	4	нс
2	Ярослав	2	2	1	5	нс
3	Ульяна	2	2	1	5	нс
4	Савелий	1	2	1	4	нс
5	Матвей	1	1	1	3	нс
6	Лазарина	2	1	2	5	нс
7	Дима	3	2	1	6	с
8	Ева	1	0	1	2	нс
9	Соня	2	2	1	5	нс
10	Эдуард	2	1	2	5	нс

Таблица 4. Результаты умения пересказа прослушанного текста

№	Имя ребенка	Смысловая целостность	Лексико-грамматическое оформление высказывания	Самостоятельность выполнения	Всего баллов	Уровень
1	Андрей	3	3	3	9	В
2	Леша	3	3	2	8	В
3	Саша	3	3	3	9	В
4	Карина	3	2	3	8	В
5	Юля	3	3	3	9	В
6	Даша	3	3	2	8	В
7	Полина	3	3	3	9	В
8	Оля	3	3	3	9	В
9	Таня	3	3	3	9	В
10	Вика	3	3	3	9	В

Приложение В

Таблица 5. Результаты по 2 заданиям дошкольников с ОНР III уровня (экспериментальная группа).

№	Имя	Составление рассказа по серии сюжетных картинок	Пересказ прослушанного текста
1	Ира	4	4
2	Ярослав	5	5
3	Ульяна	4	5
4	Савелий	3	4
5	Матвей	2	4
6	Лазарина	4	5
7	Дима	6	6
8	Ева	4	3
9	Соня	2	5
10	Эдуард	5	6

Приложение Г

Рассказ по серии сюжетных картинок

«Как щенок нашел друзей»



Приложение Д**Рассказ «Горошина» Т.А. Фотековой**

(пересказ прослушанного текста)

В одном стручке сидели горошины. Прошла неделя. Стручок раскрылся. Горошины весело покатались на ладонь мальчику. Мальчик зарядил горохом ружье и выстрелил. Три горошины залетели на крышу. Там их склевали голуби. Одна горошина закатилась в канаву. Она дала росток. Скоро он зазеленел и стал кудрявым кустиком гороха. Рассказ предьявляется не более двух раз.