

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

КИРИЛЛОВА АННА ИВАНОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ВЗАИМОСВЯЗЬ НЕДОРАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ
РЕЧИ И СФОРМИРОВАННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ
ПРЕДЛОЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

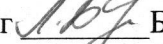
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия
5 курс, заочная форма обучения SZ4
(курс, № группы)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о зав. кафедрой коррекционной
педагогика,

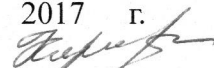
кандидат педагогических наук, доцент
«11» июня 2017г.  Беляева О.Л.

Руководители: кандидат педагогических
наук, доцент

«11» июня 2017г.  Брюховских Л.А.
старший преподаватель кафедры

коррекционной педагогики
«11» июня 2017г.  Трифонова С.С.

Дата защиты «21» июня 2017 г.

Обучающийся Кириллова А.И. 
« 11 » июня 2017г.

Оценка: хорошо

Красноярск 2017г.

Содержание

Введение	4
1. Теоретические основы изучения связной монологической речи и сформированности синтаксической структуры предложения у детей старшего дошкольного возраста	10
1.1 Развитие связной монологической речи в онтогенезе	10
1.2 Характеристика связной монологической речи детей старшего дошкольного уровня с ОНР III уровня.....	21
1.3 Методики формирования монологической речи детей с ОНР III уровня	25
1.4. Лингвистический аспект формирования синтаксической структуры простого предложения у детей дошкольного возраста с ОНР 3 уровня	
2. Констатирующий эксперимент	34
2.1 Организация и методики исследования	34
2.2 Анализ результатов эксперимента	44
Методические рекомендации по развитию связной монологической речи и синтаксической структуры предложения.....	63
Заключение	74
Список используемой литературы	76
Приложение.....	81

Введение

Согласно Федеральному государственному стандарту дошкольного образования одним из направлений развития и образования детей является речевое развитие. Данная образовательная область включает в себя обогащение словаря, развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха, знакомство с детской литературой, книжной культурой, формирование звуковой аналитико-синтетической активности в качестве предпосылки обучения грамоте. Одной из конкретных задач данной образовательной области является развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи [1].

Проблема развития речи у детей дошкольного возраста – одна из наиболее актуальных. От уровня развития речи напрямую зависит успешность дальнейшего обучения ребёнка в школе.

Одной из значимых задач логопедической работы с дошкольниками, которые имеют общее недоразвитие речи (ОНР), выступает формирование у них связной монологической речи. Сформированная связная монологическая речь необходима как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития и сопутствующей задержки познавательного развития, так и для подготовки дошкольников к предстоящему школьному обучению. В последние годы количество детей, которые имеют общее недоразвитие речи, неуклонно возрастает, в связи с чем задача формирования навыков связной речи, коррекции процесса формирования речевой деятельности у данного контингента детей приобретает особую актуальность.

Вопросы развития речи в той или иной степени изучают различные науки, к которым относят психологию и логику, языкознание и филологию, частные методики, логопедию. Проблемы формирования связной монологической речи детей-дошкольников с нормальным речевым развитием рассмотрены в исследованиях Л.А.Пеньевской, Т.А.Ладыженской и др. Прикладные вопросы, связанные с коррекцией нарушений речевого развития,

базируются на работах выдающихся отечественных психологов А.А.Леонтьева, Н.И.Жинкина, Л.С.Выготского, В.П.Глухова, В.К.Воробьевой, Т.Б.Филичевой в области изучения механизмов речи.

Проблема несформированности грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи различного патогенеза рассматривалась в работах многих авторов (В.К.Воробьева, Б.М.Гриншпун, Н.С.Жукова, В.А.Ковшиков, В.К.Орфинская, Е.Ф.Соботович, Т.Б.Филичева, С.Н.Шаховская, и др.). Наиболее изученным вопросом этой проблемы являются нарушения морфологической системы языка у детей с общим недоразвитием речи. Однако особую значимость в настоящее время приобретает описание нарушений синтаксической системы языка у данной категории дошкольников, что объясняется недостаточной изученностью этого вопроса, а также особой ролью синтаксиса в процессе речепроизводства.

Основная синтаксическая единица - предложение, являясь моделью конечного продукта процесса продуцирования речевого высказывания, играет важную роль в формировании языковой способности и процессов вербально-логического мышления.

Нарушения синтаксических операций у детей с ОНР проявляются не только в существенном ограничении типов используемых высказываний, но и в отклонении процесса формирования синтаксических конструкций, а также в расстройстве синтаксических связей [36. С. 92]. Подобные нарушения существенно затрудняют процесс речевой коммуникации, отрицательно сказываются на формировании познавательной деятельности детей и препятствуют успешному овладению школьной программой.

Проблема исследования: изучение особенностей синтаксических нарушений у детей с ОНР и разработка дифференцированных методов их преодоления являются актуальной проблемой теории и практики логопедии.

Цель: теоретическое обоснование взаимосвязи недоразвития связной монологической речи и сформированности синтаксической структуры

предложения и выявление особенностей развития у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования – связная монологическая речь.

Предмет исследования – механизмы особенностей развития связной монологической речи и сформированности синтаксической структуры предложения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотеза: мы предполагаем, что:

- между нарушением связной монологической речи и сформированностью синтаксической структуры предложения существует логически обоснованная взаимосвязь, которая проявляется в характерных особенностях - затруднения в составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, ошибки употребления словоформ, нарушение связности изложения, сложность в составлении предложно-падежных конструкций, ошибки в употреблении предлогов и глагольных форм.

- выявленные механизмы связной монологической речи и сформированности синтаксической структуры предложения позволят нам составить дифференцированные рекомендации для учителей-логопедов.

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

Задачи:

1. Провести анализ современных исследований по проблеме связной монологической речи и сформированности синтаксической структуры предложения у детей старшего дошкольного возраста

2. Подобрать и модифицировать методики исследования для выявления особенностей уровней сформированности взаимосвязи связной монологической речи и сформированности синтаксической структуры предложения у детей старшего дошкольного возраста

3. В процессе констатирующего эксперимента выявить и обосновать взаимосвязь связной монологической речи и сформированности

синтаксической структуры предложения у детей старшего дошкольного возраста

4. Теоретически обосновать и разработать методические рекомендации по развитию синтаксической структуры предложений и взаимосвязанной с ней связной монологической речью.

Методологическую основу исследования составили положения общей и специальной педагогики и психологии о соотношении мышления и речи, о взаимосвязи когнитивного, общепсихического, коммуникативного и речевого развития (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.К. Маркова, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, А.М. Шахнарович); единстве законов развития нормального и аномального ребенка (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия и др.); теория о понимании речи как сложной функциональной системы, составные компоненты которой зависят один от другого и обуславливают друг друга (П. К. Анохин, А. Р. Лурия, О. Е. Грибова, Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина)

Для решения поставленных задач и достижения целей исследования использовались следующие методы:

- теоретический анализ психолого-педагогической, нейропсихологической и научно-методической литературы по проблеме исследования;

- констатирующий эксперимент с использованием педагогического наблюдения, анализа медико-психолого-педагогической документации, логопедического развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;

- количественный и качественный метод обработки и обобщения полученных результатов.

База исследования: исследование проводилось на базе детского сада №13 г.Дивногорска. Исследованием были охвачены 15 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Научная новизна исследования состоит в том, что, уточнены представления о связной монологической речи и сформированности

синтаксической структуры предложения и их взаимосвязи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Теоретическая значимость исследования:

- теоретически обоснованы и разработаны методические рекомендации по работе над синтаксической структурой предложения, а также для развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

- выявлены уровневые и типологические особенности связной монологической речи и синтаксической структуры предложения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Практическая значимость исследования заключается в том, что она дает фактический методический материал для диагностики связного монологического высказывания и сформированности синтаксической структуры предложения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Адаптированная диагностическая методика способствует наиболее глубокому исследованию нарушений связной монологической речи и сформированности синтаксической структуры предложения. Разработаны методические рекомендации, которые могут быть использованы:

1. учителями-логопедами для работы в условиях специальных учреждений
2. в диагностических и прогностических целях

Этапы исследования:

I этап (октябрь 2015 г. – декабрь 2015 г.): анализ литературных источников по проблеме исследования; постановка цели и задач исследования, определение объекта, предмета, построение плана эксперимента, с учетом актуальности проблемы; подбор методов и методик исследования, подбор испытуемых;

II этап (январь – апрель 2016 г.): проведение констатирующего эксперимента; обработка и анализ результатов исследования;

III этап (апрель – август 2016 г.): разработка методических рекомендации по развитию связной монологической речи и синтаксической структуры предложения.

IV этап (август - декабрь 2016 г.): оформление выпускной квалификационной работы.

Объем и структура работы определены целями и задачами исследования. Работа состоит из введения, двух глав, объединяющих пять параграфов, методических рекомендаций, заключения ,списка литературы и приложения.

1. Теоретические основы изучения связной монологической речи и сформированности синтаксической структуры предложения у детей старшего дошкольного возраста

1.1 Развитие связной монологической речи в онтогенезе

Нормальное речевое развитие ребёнка обеспечивается комплексом биологических и социальных факторов. К числу биологических факторов относятся сохранность анатомо-физиологических механизмов речи, целостность артикуляционного аппарата, нормальное созревание и функционирование центральной нервной системы, а также сохранность слуха. В то же время, речевое развитие не может быть обеспечено лишь наличием биологических факторов. Речь является социальной функцией и для ее развития необходимо общение ребенка с взрослым. Врожденная потребность в общении, взаимодействии ребенка с окружающими людьми, последовательно приводит к овладению им чисто человеческой формой такого общения – речью [22; С.21].

Характеристика связной речи и ее особенностей представлена в современной литературе достаточно обширно. Разные научные подходы широко представлены в лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературе. Связная речь является оптимальным вариантом осуществления речевой деятельности человека в процессе решения вопросов речевой коммуникации. Адекватность, полнота и точное отображение средствами языка того или иного фрагмента действительности (или предметной ситуации) является основной целью речевой деятельности говорения и письма. Наиболее полной и точной формой такого отображения окружающего мира и является связная речь. Применительно к различным видам развернутых высказываний связную речь определяют в качестве совокупности тематически объединенных фрагментов речи, которые

находятся в тесной взаимосвязи и представляют собой единое смысловое и структурное целое.

Связная речь – сложная речемыслительная деятельность, являющаяся одним из критериев оценки мышления ребенка.

Под связной речью понимается любая единица речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) являются организованным по законам логики и грамматического строя данного языка единым целым. В соответствии с этим и каждое отдельное самостоятельное предложение можно рассматривать в качестве одной из разновидностей связной речи.

Обязательным условием для связного высказывания является его развернутость и понятность для окружающих. Оно должно быть понятным для собеседника. Необходимо, чтобы связи в высказывании были осознаны говорящим человеком и верно переданы в экспрессивной речи. Связная речь подразделяется на диалогическую и монологическую.

Монологическая речь представляет собой связное, логически последовательное высказывание, которое относительно долго протекает во времени, и которое не рассчитано на немедленную реакцию слушателей [3; С.254]. Она стимулируется внутренними мотивами, имеет более сложное строение, нежели диалогическая речь, и выражает мысль, неизвестную слушателям. Высказывание должно быть не только развернутым, но и логически завершенным и синтаксически оформленным. Для ведения монолога необходим мотив. А также длительное предварительное обдумывание высказывания, сосредоточение мысли на главном, адекватное использование паралингвистических средств общения.

Процесс развития речи в раннем возрасте тесно связан с развитием всех психических процессов (восприятие, память, мышление и др.) и одновременно является основой целенаправленной познавательной деятельности ребёнка. Именно поэтому эта проблема всегда оставалась в центре внимания исследователей.

Такие исследователи как Л.Выготский, А.Леонтьев, А.Лурия, А.Запорожец, А.Люблинская, Г.Розенгарт-Пупко в своей большой работе доказали, что все психические процессы у ребёнка развиваются через речь.

Речь необходимо развивать во всех видах деятельности ребёнка: учебной, игровой, трудовой и бытовой. Начинать развитие речи необходимо с момента рождения. Развитие речи ребёнка обусловлено определённой закономерностью. Условия жизни и воспитания могут влиять этому развитию и, наоборот, могут его тормозить. Важно не только развитие непосредственно самой речи, но ее понимание.

Ребёнок рождается с готовым речевым аппаратом, утверждает Е.Тихеева, но не говорит. Это обусловлено не только недоразвитием всей нервной системы и центрами речи, но и рядом других причин. Такие причины описывает Е.Тихеева:

- 1) новорожденный не владеет навыками пользования своим аппаратом речи, ему нужно эту привычку приобрести;
- 2) у него отсутствует содержание для речи;
- 3) ему неизвестны словесные формы речи, он должен с ними познакомиться;
- 4) речь связана с проявлением мышления и обусловлено им;
- 5) речь развивается с условием социального общения между людьми, которые его окружают [39; С.14].

Речевое развитие ребёнка формируется наиболее оптимально при постоянном индивидуальном общении со взрослым. Малыш должен чувствовать не только эмоциональное участие в его жизни, но и на близком расстоянии видеть лицо того, кто говорит. В раннем детстве речь как средство общения, познания, формирования понятийного аппарата и мыслительной деятельности проходит стадию своего становления.

Как утверждает Г.Розенгарт-Пупко, развитие речи детей от года до трёх лет делится на два периода: подготовительный (1 месяц - 1,5-2 лет) и период становления самостоятельной речи (1,5 – 2-3 лет). Итак, первый год

жизни – это подготовительный период, в течение которого формируется пассивный и активный словарь. Делится он на три этапа [33; С.38].

Первый этап – эмоциональное общение ребёнка со взрослым – охватывает период от 1 до 5-6 месяцев жизни. В первые дни малыш начинает свою жизнь криком. Крик – это безусловно-рефлекторная реакция, которая возникает сильными органическими чувствами негативного характера (боль, голод, неудобности).

В психологии речи в течении долгого времени существовала мысль, что в первых детских криках нельзя выделять каких-то речевых элементов. В тоже время нельзя игнорировать роль крика в развитии речево-двигательного анализатора. Эти первые голосовые упражнения ещё не составляют речи, но на развитие речи оказывают большое влияние.

В течение второго месяца ребёнок улыбается взрослому, желая задержать на себе взгляд, вызвать улыбку. На основе эмоционального общения со взрослыми у него развивается интерес к окружающему миру. Появляются первые короткие звуки (г, кх, к) и звукосочетания: гу-гу, агу, которые получили название «агуканье». В отличие от крика, агуканье – это возбуждение приятного, позитивного характера и возникает оно в первую очередь в ответ на нежные, ласковые слова матери.

На третьем месяце ребёнок различает звуки разные по высоте. Возникает так называемый «комплекс оживления».

Четвёртый месяц – общение со взрослым происходит на фоне голосовых реакций. Увеличивается количество звуков гласного типа «певучие звуки» «о-о-о-е», «а-е-е-а». Во второй половине месяца развивается гуление.

Пятый месяц жизни характеризуется достаточным овладением ребёнком движениями и речи. Он, подползая ко взрослому, улыбается и произносит звуки. При помощи движений и условных звуков он общается со взрослым и другими детьми. Появление лепета, наиболее сложного

образования, которое напоминает слова-слоги ма-ма-ма, ба-ба-ба, дя-дя-дя, происходит в пятом-шестом месяце.

Второй этап подготовительного периода (от 6 до 11-12 месяцев) – это период, когда ребёнок начинает понимать речь взрослых. Понимание речи, как утверждает М.Кольцова, – это результат образования условных связей. Ребёнок начинает понимать, что каждый предмет, каждое свойство предмета, каждое действие имеет своё название [23; С.93].

Отличие понимания от эмоционального общения в том, что целью общения взрослого к ребёнку является не установление эмоционального контакта с ним, а выполнение ребёнком какого-либо движения, действия или наоборот воздержание от него. Понимание речи – важнейший этап подготовительного периода в развитии детей раннего возраста.

С психологической стороны развитие понимания речи у детей описывает Д.Эльконин [45; С.77]. По его словам, ребёнок устанавливает связи между словами, которые говорит, и предметами или собственными действиями.

Как свидетельствуют исследования Г.Розенгарт-Пупко, дети быстро начинают понимать слова, которые касаются предметов с действиями, и тяжело даются им понимание названий предметов. Зрительное восприятие и рассматривание детьми предметов, которое сопровождается их называнием, ускоряет понимание названия предметов [33; С.42].

Утверждения Д.Элькониной раскрывают главные условия возникновения понимания речи:

- а) выделение предмета из окружающих;
- б) сосредоточение внимания на предмете;
- в) наличие у ребёнка ярко выраженной эмоциональной реакции [45; С.81].

Третий этап подготовительного периода (10-12 месяцев – второй год жизни) характеризуется развитием самостоятельной речи, появлением первых слов.

В конце первого года жизни появляются первые сознательные слова. Так в 10 -12 месяцев в ответ на предложение взрослого ребёнок уже производит первые слова с определённым значением. Появляются слова да, нет, баба, папа, тятя, мама, няня, дай. В словаре годовалого ребёнка насчитывается в среднем 10-15 слов.

Второй год жизни – период интенсивного и быстрого развития собственной речи детей. В течение второго года жизни происходит дальнейшее развитие речи в таких направлениях:

- а) развитие понимания речи взрослых;
- б) формирование функции обобщения в речи;
- в) обогащение и активизация словаря;
- г) развитие способности наследования и совершенствование звукопроизношения;
- д) формирование грамматического строения родного языка.

Ребёнок на втором году уже выполняет несложные поручения взрослого, например «Дай мне мишку», «Возьми на столе конфету». Постепенно от понимания отдельных слов дети переходят к пониманию фраз, коротких рассказов, речи. Каверина описывает последовательные этапы развития понимания речи ребёнком.

В начале второго года жизни ребёнок уже выполняет ряд действий по указанию взрослого:

- 1) общие действия («возьми, принеси, отдай»);
- 2) конкретные («сядь на диван, поставь кружку»);
- 3) сложные, системные действия в ответ на просьбу взрослого («спой песенку, нарисуй солнышко»);
- 4) выполняет словесные поручения («Возьми кружку и унеси ее на кухню»);
- 5) узнавание и понимание предметов, которые изображены на картинках, кубиках («Принеси книжку про зайчика»).

В развитии активной речи выделяются два периода [11; С.81]. Каждый из них имеет свои особенности, качественные отличия.

Первый – с конца первого года жизни до полутора лет. В течение второго года формирование активного словаря происходит неравномерно, зигзагоподобно: за «периодом щедрого освоения новых слов идут периоды относительного затишья и даже обеднения» [4; С.148].

Именно в ритмичном характере развития словаря настаивают много зарубежных исследователей (Р.Висеман, В.Кехлер, Скупины, В.Штерн). Немецкий учёный В.Штерн выделил две специфические особенности первых детских слов:

1) между словами ребёнка и взрослого существуют резкие фонетические отличия;

2) многозначность первых детских слов.

Так, по словам Ю.Аркина, ритм – это универсальный принцип развития, ритмичность развития речи зависит от глубинных процессов созревания организма [4; С.150].

Первый период. Второй год жизни ребёнка характеризуется ростом понимания речи других и появлением первых слов. Но эти слова не похожи на обычные, у них другой звуковой состав. Речь наполнена звукоподражающими словами: «хрю-хрю» (свинья), «ме-е» (коза).

Обозначение ребёнком предметов носит неустойчивый характер, т.е. одним и тем же словом он может называть разные предметы. Так, «мяч» может относиться к мячу и к воздушному шару. В этом возрасте слова могут иметь смысл целого предложения, который меняется в зависимости от ситуации и сопровождается мимикой и жестами.

С психологической стороны, по С.Рубинштейну, существенным в отмеченном явлении ранней детской речи есть то, что оно открывает своеобразный способ «обобщения», по которому выявляется значение первых слов, которые употребляет ребёнок. Они, по мнению учёного, это результат «установок, которые обусловлены аффективно-моторными

реакциями; объективные предметы объединяются в одном слове в силу их соотношения к аффективно однородной ситуации» [34; С.71].

Время от 1,5-2 лет является вторым периодом, для которого характерен рост активного словаря. В речи ребёнка кроме существительных появляются глаголы прошедшего времени, третье лицо. По данным Ю.Аркина после 18 месяцев происходит наибольший прирост словаря, т.е. во втором полугодии второго года жизни за 3 месяца (15-18) – 40 слов и за следующие 6 – 222 слова.

На третьем году жизни речь детей развивается быстрыми темпами в таких направлениях: понимание речи взрослых, овладение словарем, усовершенствование звукопроизношения, усвоение грамматического строя речи, развитие диалогической речи. На этом этапе происходит перемена в психическом развитии ребёнка, в его отношении к окружающему, появляются любознательность и интерес к деятельности взрослого. Всё это в дальнейшем способствует развитию форм общения и понимания речи, слово становится для него способом познания окружающего.

По данным Д.Элькониной, на третьем году жизни понимание речи ребёнка растёт и качественно меняется. Малышу нравится слушать, когда разговаривают взрослые, любит слушать сказки, рассказы, стихотворения [45; С.105].

Примерно к двум годам в речи ребенка появляются первые фразы, сконструированные самостоятельно из нескольких слов. Эти первые высказывания еще очень далеки от совершенства, в них преобладают наиболее хорошо усвоенные ребенком «лепетные» глаголы (коко, топ, куп-куп) в сочетании с номинациями (собственное имя ребенка, мама, папа, няня). Однако их появление знаменует собой важнейший шаг, сделанный в коммуникативном развитии ребенка. Малыш теперь сам стремится «развернуть» свое высказывание, чтобы донести информацию до своего собеседника в более понятной и, что самое важное, речевой форме [5; С.118].

На третьем году жизни быстрыми темпами развивается активная речь. Особенно это заметно на расширении активного словаря ребёнка. Именно в этом возрасте ярко выражены индивидуальные особенности в темпах обогащения словаря. Вероятно, именно по этой причине отличается количественная характеристика слов, которые предлагают разные авторы.

У детей 2-2,5 лет, по мнению исследователя Ш.Бюлера, количество слов в активном словаре составляет 1227, Н.Аксакарина утверждает, что в конце третьего года жизни в словаре насчитывается 1000-2000 слов, Г.Лямина полагает, что словарь ребёнка содержит 1200-1500 слов [7; С.57].

Диалогическая речь в раннем возрасте остаётся главной формой общения; обращение к взрослому происходит в форме приказа, протеста, жалобы. Во втором полугодии детям уже доступно понимание художественных текстов, сказок без сопровождения наглядности. Малыши довольно легко запоминают и воспроизводят по образцу целые фразы, стишки, песенки.

2,5 – 3,5 года – это период развития речи ребенка, в котором он активно овладевает всеми формами развернутой фразовой речи. Именно в это время ребенок делает качественный переход от несимволической к символической вербализации. То есть от конкретных форм общения переходит к отвлеченно-обобщенным. Именно в этот период случается переход от односложных фраз к комплексным синтаксическим и семантическим структурам. В этот период у дошкольников резко усложняется внутреннее речевое программирование.

К трем годам ребенок начинает употреблять сложные придаточные предложения, появляются вопросы «почему?», «когда?», использует практически все части речи, предлоги и союзы.

В этот период речь самого ребенка становится средством его интеллектуального и речевого развития. У ребенка трех лет появляется повышенная потребность в речевой активности. Он говорит постоянно,

обращается к взрослому с вопросами, инициативно подключая взрослого в общение с собой.

Любые, главным образом психические, стрессы в этот период, а также любые виды сенсорных деприваций могут не только изменить темп речевого развития (задержку речевого развития), но и привести к нарушениям речи (заикание) [5; С.113].

Дошкольный этап (3-7 лет) характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. Именно в этот период развития у детей наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса. Дошкольник начинает активно пользоваться всеми частями речи. Постепенно у детей начинают формироваться навыки словообразования. В этот же период закладывается более дифференцированное употребление слов. Слова начинают употребляться в соответствии с их значениями, а также совершенствуются процессы словоизменения.

В возрасте 5-6 лет высказывания детей достаточно пространные. Но уже улавливается определенная логика изложения. Очень часто в рассказах детей этого возраста появляются элементы фантазии. Дети стараются придумать эпизоды, которых в действительности быть не могло. В дошкольный период наблюдается достаточно активное становление фонетической стороны речи, умение воспроизводить слова различной слоговой структуры и звуконаполняемости. При возникновении ошибок, которые касаются сложных, малоупотребительных или незнакомых слов, достаточно исправить ребенка и дать ему правильный образец. Чаще всего этого достаточно для быстрого ввода новых слов в самостоятельную речь ребенка. Таким образом, к концу дошкольного периода дети должны владеть развернутой фразовой речью, фонетически, лексически и грамматически правильно оформленной [5; С.115].

Исследователями отмечается, что элементы монологической речи возникают в высказываниях нормально развивающихся детей уже в 2–3 года. С 4 лет у детей начинают формироваться такие формы монологической речи,

как описание и повествование. С 5–6 лет ребенку становится доступной интенсивная монологическая речь, так как к этому времени процесс фонематического развития речи практически завершен, и детьми в основном усваиваются морфологический и синтаксический строй языка. В этом возрасте ребенок способен составить пересказ, рассказ по картинкам, рассказ с элементами творчества. К началу первого учебного года рассказы дошкольников уже более структурированы, логически последовательны.

Для старшего дошкольного возраста характерно заметное снижение ситуативности речи. Однако полноценно овладеть монологической речью является возможным только в условиях целенаправленного обучения. Необходимыми условиями успешного овладения монологической речью являются формирование специальных мотивов, потребности в употреблении монологических высказываний; различные виды контроля и самоконтроля; усвоение соответствующих средств построения развернутого сообщения.

Таким образом, в течение первых лет жизни формирование активного словаря ребёнка проходит в несколько этапов. Они определяются быстрыми темпами развития и усвоения различных сторон родного языка. На первом году развиваются голосовые реакции, подражание и понимание, усваиваются первые слова. На втором году жизни малыша активно развивается самостоятельная речь, формируется функция обобщения в речи, происходит развитие грамматического строения родного языка. Третий год жизни характерен развитием активного словаря ребёнка, усовершенствованием звукопроизношения, появлением несложных предложений, формируется диалогическая речь. Дошкольный этап (3-7 лет) характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. К концу дошкольного периода дети должны владеть развернутой фразовой речью, фонетически, лексически и грамматически правильно оформленной.

1.2 Характеристика связной монологической речи детей старшего дошкольного уровня с ОНР III уровня

В последнее время возрастает количество детей с нарушениями речи. Общее недоразвитие речи (ОНР) является одним из самых распространенных и наиболее сложных речевых нарушений.

Теория и практика логопедии общим недоразвитием речи называют такую форму речевой патологии, при которой нарушено формирование каждого из компонентов речевой системы, к которым относятся: словарный запас, грамматический строй, звукопроизношение. При этом отмечают нарушения формирования как смысловой, так и произносительной стороны речи. В общем для детей с ОНР являются типичными позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный активный словарь, выраженные аграмматизмы, специфические нарушения слоговой структуры слов. Нарушение овладения основными компонентами языковой системы приводит к затруднениям в овладении речевым высказыванием. Особенно страдает связное высказывание.

Специально проведенные исследования установили, что старшие дошкольники с ОНР, которые имеют третий уровень речевого развития, находятся в значительном отставании от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной, прежде всего монологической, речи. Дошкольники с ОНР имеют затруднения в программировании содержания развернутых высказываний и их языковом оформлении. Высказывания (пересказ, различные виды рассказов) данного контингента детей характеризуются нарушением связности и последовательности изложения, смысловыми пропусками, явно выраженной «немотивированной» ситуативностью и фрагментарностью, низким уровнем используемой фразовой речи [44; С.131].

По данным педагогической практики и специальных исследований, большинство детей с недоразвитием речи, которые поступают в школу, не овладели навыками связной речи в объеме, достаточном для этого возраста. Словарный запас таких детей ограничен, уровень овладения грамматическим и синтаксическим строем речи довольно низок, семантическая сторона речи сформирована недостаточно, «арсенал» языковых средств выражения мысли крайне беден [13; С.90].

Знание механизмов порождения речевого высказывания необходимо для правильной квалификации нарушения и определения методов коррекционно-развивающей помощи ребёнку. Показательным может быть пример реализации механизмов порождения речевого высказывания даже на одном из его этапов.

Для речевого высказывания необходим мотив. Мотивом может быть желание что-то сообщить, уточнить или выяснить. Если мотив не возникает, речевое высказывание не состоится. Исключение составляют простейшие формы аффективной речи, которые не требуют специальной мотивации. Это восклицания, возникающие в ответ на какое-нибудь аффективное состояние. Например, реакция на боль, страх. Данные речевые реакции возникают непроизвольно и сохраняются даже при массивных поражениях мозга, которые приводят к распаду всей речевой деятельности.

Наиболее сложными формами речевого высказывания являются диалогическая и монологическая речь. Они невозможны без специальной мотивации. Но уровень и характер мотивации будет различным в зависимости от характера высказывания.

Н.С.Жуковой отмечается, что у детей с ОНР можно наблюдать и недостаточно полное понимание текста, поскольку для понимания содержания прежде всего необходим определенный словарный запас, знание значений слов, а также различных типов связей между словами и предложениями. У дошкольников с общим недоразвитием речи эти предпосылки формирования правильного прочитанного отсутствуют.

Пересказ получается неполный и неточный из-за неправильного осмысления отдельных слов и связей между ними. Н.С.Жукова считает, что для формирования умения полно пересказывать содержание художественного произведения ребёнку необходимо умение проникать в смысл прочитанного, усваивать его и осознавать [17; С.11]. Причины «провалов» дошкольников с ОНР характеризуются неумением выделения главного смысла, неумением развития, развертывания найденного смысла в полное последовательное сообщение; неумением обдумывания предстоящего высказывания в целом, выделения главного, отбирать необходимый материала, планирования логически последовательного изложения своей речи. В связной речи отражены, естественно, все перечисленные особенности. Для развернутых смысловых высказываний дошкольников с общим недоразвитием речи характерны и отсутствие чёткости, последовательности изложения, его отрывочность, акцент на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Наиболее трудно таким детям даются не только самостоятельный рассказ по памяти и все виды творческого рассказывания, но и воспроизведение текста по образцу, в котором также заметно отставание от нормально говорящих сверстников.

При пересказе или рассказе дети, которые страдают общим недоразвитием речи, затрудняются в построении фраз; в частности, сложноподчинённые предложения, составляемые детьми с ОНР, очень пространны, нередко состоят из 20 и более слов. Создается впечатление, что дошкольник, начав высказывание, не в состоянии его закончить. Помимо этого, такими детьми чаще используется прямая речь (в сравнении с нормально развивающимися детьми), перефразировки и жесты, теряется основная нить содержания, путаются события, затрудняется выражение главной мысли, не заканчиваются фразы. Речь их хаотична, бедна выразительностью оформления. Детям с ОНР особенно тяжело дается умение

создавать замысел связного высказывания с опорой и без опоры на исходный зачин.

По данным В.П.Глухова, у большого числа детей отмечен низкий уровень развития монологической речи. Проблема системного формирования умений и навыков связной речи в специальной методике не обсуждалась, в связи с чем возникает необходимость более углубленного изучения методических аспектов формирования связной речи [14; С.13-24].

При ОНР нарушена последовательность, логичность и содержательность связного высказывания. Отсутствуют или значительно деформированы основные структурные части – зачин, развитие сюжета, концовка. Дети не умеют пользоваться лексическими и грамматическими средствами связности. Их рассказы насыщены синонимичными заменами, неправильно употребляются наречия (времени, места, образа действия) и т.д. Дети с большим трудом описывают сюжетные картинки и составляют рассказы по серии сюжетных картинок. Примером может служить рассказ по серии картин Ромы (7 лет) [22; С.22]:

«Мальчик ест бублик. И собака ест бублик. И корзинка лежит. И цветы растут. И всё».

«Мальчик захотел супа и поел. И потом собака, и кошка ест».

«Девочка делает музыку (играет на дудочке) и потом гусь поёт».

«Девочка идёт по снегу, и зайчик сидит э..., сидит э.... Я не знаю... (на санках)».

Данный пример показывает наличие аграмматизмов, несформированности лексико-грамматического высказывания, скудного словарного запаса, неумение строить последовательный описательный рассказ. Нарушение носит системный характер.

Связная речь у детей с ОНР самостоятельно не формируется. Необходимо планировать систематическую коррекционную работу по формированию у детей связной речи.

Вышеизложенное подтверждает важную роль профилактики нарушений речи у детей с общим недоразвитием речи. Раннее начало коррекционного воздействия будет способствовать успешному преодолению нарушений речи в дошкольном возрасте, что исключит различные проблемы и трудности в школьном обучении.

1.3 Методики формирования монологической речи детей с ОНР III уровня

Для исследования состояния связной речи детей-дошкольников существуют различные авторские методики. Рассмотрим некоторые из них.

1. Методика обследования связной речи Глухова В.П. [13, 14, 15]

Глуховым В.П. предлагается осуществление наблюдения за речью детей в процессе игровой, обиходно-бытовой и учебной деятельности: на логопедических занятиях и в различных видах предметно-практических занятий, на воспитательских занятиях по родному языку. Основное внимание необходимо уделять наличию и уровню сформированности у детей навыков фразовой речи и особенностям речевого поведения. Ответы дошкольников на занятиях монологической речи записываются отдельными высказываниями, короткими сообщениями, рассказами. С целью комплексного исследования связной речи детей В.П.Глухов предлагает использовать серию, включающую следующие задания: составить предложение по отдельным ситуационным картинкам; составить предложение по трем картинкам, которые связаны тематически; пересказать текст; составить рассказ по картинке или серии сюжетных картинок; сочинить рассказ на основе личного опыта; составить рассказ-описание.

Учитывая индивидуальный уровень речевого развития ребенка, программу обследования можно дополнить доступными заданиями с элементами творчества: окончить рассказ по заданному началу; придумать рассказ на заданную тему.

С помощью комплексного обследования можно получить целостную оценку речевой способности ребенка в различных формах речевых

высказываний – от элементарных (составление фразы) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества). При этом необходимо учитывать характерные особенности и недостатки в построении развернутых высказываний, которые были выявлены у детей с общим недоразвитием речи в ходе проведения специальных исследований.

2. Методика диагностики связной речи, предложенная Филичевой Т.Б. [42; 43]

Филичевой Т.Б. для обследования связной речи рекомендуются картинки из серии «Мы играем», «Домашние и дикие животные», а также картинки из «Дидактического материала по исправлению недостатков произношения у детей дошкольного возраста».

При обследовании связной речи рекомендовано использование разнообразных заданий, к примеру: рассказ от первого лица; подбор эпитетов к определенным словам; пересказ текста с изменением времени совершаемых действий; образование сравнительной степени прилагательных; образование уменьшительной формы и др.

Т.Б.Филичева называет в качестве основной задачи логопедического воздействия на детей с общим недоразвитием речи – научить их связному и последовательному, грамматически и фонетически правильному изложению своих мыслей, рассказыванию о событиях из окружающей жизни. Это играет важную роль для предстоящего обучения в школе, при общении со взрослыми и детьми, для формирования личностных качеств. Т.Б.Филичева предлагает вести работу по развитию связной речи по следующим направлениям: обогащать словарный запас; обучать составлению пересказа и придумыванию рассказов; разучивать стихотворения; отгадывать загадки.

3. Методика обследования связной речи Воробьевой В.К. [9]

Воробьевой В.К. рекомендуется исследовать связную речь по четырем сериям.

Первая серия, направленная на выявление репродуктивных возможностей речи детей, включает два задания: пересказ текста как можно подробнее; пересказ этого же текста, но кратко.

В качестве экспериментального материала рекомендовано использование текстов рассказов, рассчитанных на возраст испытуемого и подвергнутых адаптации в плане сокращения их объема.

Вторая серия экспериментальных заданий направлена на выявление продуктивных речевых возможностей детей: умение самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам; умение реализовать найденную программу в цельное связное сообщение.

Эта серия состоит из двух заданий. В первом задании дети самостоятельно раскладывают серию сюжетных картинок в последовательности логического развития события. Во втором задании дети составляют рассказ по найденной программе.

Третья серия направлена на выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания. Эта серия состоит из трех заданий:

- составить продолжение рассказа по прочитанному зачину;
- придумать сюжет и составить рассказ по предметным картинкам, которые должны быть отобраны из общего банка предметных картинок;
- самостоятельно найти тему и реализовать ее в рассказе.

Четвертая серия заданий направлена на выяснение состояния ориентировочной деятельности, поскольку ориентировка в правилах генерации текста предвещает создание связного монологического высказывания. Ориентировочная деятельность заключается в умении выделять всеобщие, характерные признаки, которые присущи организации именно этой языковой единицы. Решение проблемы о состоянии ориентировочной деятельности детей с системными нарушениями речи

является важным для изучения структуры речевого недоразвития, в частности, чтобы выявить влияние недоразвития речи на формирование познавательной деятельности и степень сформированности аналитических возможностей детей.

1.4 Лингвистический аспект формирования синтаксической структуры простого предложения у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня

Именно основные единицы синтаксиса как раз и отвечают за грамматическую связь слов в словосочетаниях и предложения, которые составляют человеческую речь - как письменную, так и устную. Знание этого важного раздела науки языка поможет правильно и грамотно оформлять свои мысли.

Строение синтаксических единиц, их значение и взаимодействие изучает раздел грамматики под названием «синтаксис». Это слово греческого происхождения, обозначающее «составление» или «построение». Таким образом, раздел изучает, как именно из всей совокупности слов построить основные единицы синтаксиса – словосочетание и предложение. Если этот раздел грамматики усвоен на должном уровне, речь будет стройной, логичной и разнообразной.

Неразрывно с синтаксисом связана пунктуация. Пунктуация - это система правил, которая регулирует постановку знаков препинания в текстах. Именно знаки препинания помогают разделить текст на предложения, а также логически оформить сами синтаксические единицы.

Основные единицы

Основными единицами синтаксиса являются это словосочетания и предложения. Каждая из них обладает своими характеристиками и имеет свое назначение. Также к единицам синтаксиса относят текст и сложное синтаксическое целое.

Разберемся, что представляют собой основные единицы синтаксиса.

Таблица поможет в этом.

Словосочетание	Предложение	
<p>Не имеет коммуникативной функции, служит для грамматической и смысловой связи слов между собой.</p> <p>Ловить сачком, морская соль, задерживать течение, пробежать близко.</p>	<p>Минимальная коммуникативная единица, служит для оформления устной и письменной речи. Обладает предикативностью.</p>	
	Простое	Сложное
	Одна грамматическая основа	Две грамматические основы
	<p>Небо сегодня необычайно ясное.</p> <p>Ей стало очень печально.</p>	<p>Он приехал, чтобы засвидетельствовать свое уважение.</p> <p>Лес просыпается: кое-где на деревьях уже появились первые листочки.</p>

Подчинительная связь

Итак, мы разобрали, что такое синтаксис, и что относится к основным единицам синтаксиса. Отношения между основными единицами синтаксиса определяют синтаксические связи. Синтаксические связи объединяют между собой слова в словосочетаниях и составляющие элементы предложения. Их существует два типа: сочинительная и подчинительная.

Когда мы говорим о последней, это подразумевает, что есть возможность выделить главную часть и ту, которая будет от нее зависеть. Другими словами, главная – от которой необходимо задавать вопрос, зависимая – к которой он ставится.

Разберем примеры: знать (что?) точное время. В данном словосочетании "знать" будет являться главным словом, "время" – зависимым.

«Я знаю, что преподнесет мне завтрашний день». Здесь уже перед нами сложное предложение с подчинительной связью между частями. От первой - "я знаю" - задаем вопрос к придаточной (что?) "что преподнесет мне завтрашний день".

Способы подчинения

Реализуется подчинительная связь несколькими способами. Это наиболее заметно внутри словосочетания.

1. **Согласование:** при изменении всей синтаксической единицы словоформы, входящие в нее, также изменяются. Красивая посуда; красивой посуды, о красивой посуде. Зависимыми словами в таком случае могут быть прилагательные, порядковые числительные, причастия и местоимения-прилагательные.
2. **Управление:** зависимое слово остается неизменным, тогда как главное может менять грамматическую форму. Описывает дом – описывала дом – описываю дом – описывали дом. Зависимые слова: существительные, прилагательные, глаголы и количественные числительные.
3. **Примыкание:** связь только по смыслу. Шли играясь, очень веселый, ушел спать. Здесь в качестве зависимых будут все неизменяемые части речи.

Сочинительная связь

В отличие от подчинения, сочинительная связь соединяет абсолютно равноправные части. Это могут быть как особые сочетания слов: цветы и травы, шел и радовался, так и составляющие части сложного предложения: "На улице стало темно, но в доме по-прежнему было светло и ярко".

Здесь мы не выделяем главное и зависимые слова, оформлена эта связь интонационно или при помощи сочинительных союзов. Сравним: "Он шел, плакал, никого не замечал. – Он шел и плакал". В первом случае используется только интонация, во втором – союз и (сочинительный соединительный).

Словосочетание. Типы словосочетаний

Итак, выше было описано, что представляют собой основные единицы синтаксиса. Словосочетание – это самая минимальная единица синтаксиса. Как правило, словосочетание представляет собой несколько слов, которые взаимосвязаны по смыслу, или связаны грамматически, или интонационно. Вычленяются словосочетания из предложений. Ведь именно словосочетания являются составной частью предложений. Итак, разберем, как же это делается: «На улице идет сильный дождь».

1. Сначала определяется грамматическая основа. Она не является словосочетанием. Дождь идет.
2. Далее задаем вопросы от подлежащего: дождь (какой?) сильный.
3. После этого от сказуемого: идет (где?) на улице.

Словосочетания делятся на несколько видов. По тому, к какой именно части речи относится главное слово, их делят на именные (деревянный шкаф, каждый из приглашенных, расположен к программированию); глагольные (бежала спотыкаясь, мечтать широко) и наречные (очень сильно, налево от гаража, где-нибудь в космосе).

Также словосочетания делятся на простые и сложные. В первых возможен только один вопрос: луг (какой?) яркий и сияющий. Сложные более распространены. Сравним: смотреть (что?) фильм (простое) и смотреть (что?) научно-популярный фильм. В последнем примере от слова фильм еще задается вопрос к слову научно-популярный, поэтому словосочетание сложное.

Также выделяют свободные и цельные словосочетания. Первые отличаются тем, что каждое слово из их состава – полноценный член предложения. Вторые в предложении не делятся на составные части. Только две школьницы прошли олимпиадные задания на отлично. "Две школьницы" по сути является словосочетанием, однако в предложении выступает в роли подлежащего, поэтому его можно охарактеризовать как цельное.

Предложение – это наименьшая единица общения, оформленная грамматически, обладающая смысловой и интонационной завершенностью и выражающая сообщение, вопрос или волевое побуждение [31. С. 356].

Предложения очень разнообразны по своему строению и значению. По количеству грамматических основ их можно разделить на простые и сложные.

Простые предложения, с одной грамматической основой, по строению грамматической основы можно разделить на двусоставные и односоставные. Двусоставные предложения – это предложения с двумя главными членами, тогда как односоставные имеют один главный член. И те и другие предложения по наличию или отсутствию второстепенных членов могут быть нераспространенными, то есть без второстепенных членов предложения, и распространенными, когда имеется хотя бы один второстепенный член.

В предложении могут присутствовать все необходимые для понимания его смысла члены, но могут быть и пропущены отдельные члены. В соответствии с этим предложения делятся на полные и неполные. Полными считаются предложения, включающие все члены предложения, необходимые с точки зрения его структуры и коммуникативной завершенности. Неполными считаются предложения, в которых пропущен какой-либо член предложения – главный или второстепенный.

Главные члены – это члены предложения, которые образуют грамматический центр предложения, его грамматическую основу. В двусоставных предложениях это подлежащее и сказуемое, в односоставных – главный член односоставного предложения [31. С. 357].

Подлежащее – главный член двусоставного предложения, который обозначает предмет речи, грамматически соотносится со сказуемым, не зависит от других членов предложения и отвечает на вопросы именительного падежа кто? или что?

Сказуемое – главный член предложения, который обозначает действие, признак, качество, состояние предмета, названного подлежащим, грамматически зависит от подлежащего и отвечает на вопросы что делает предмет? каков предмет? И пр.

У детей с ОНР отмечается и нарушение формирования синтаксической структуры предложения.

Е. Ф. Собонович выделяет 2 группы детей с ОНР (моторной алалией) [36. С. 115]. В 1-й группе детей наблюдается преимущественное нарушение морфологической системы языка при относительной сохранности глубинно-семантической структуры предложения. Несмотря на грубые морфологические аграмматизмы, дети этой группы все правильно воспроизводят структуру предложений из 2—3 слов, правильно воспроизводят семантические связи между словами, порядок слов. Например: «Папа мии масиу» (Папа моет машину); «Паия иет коле» (Полина идет в школу); «Кося лее деева» (Кошка залезла на дерево). В этих предложениях дети воспроизводят структуру из 3 семантических компонентов: субъект - предикат - объект; субъект - предикат - локатив.

Как видно из примеров, в структуре предложений сохранен порядок слов, но отсутствуют морфологические средства связи между словами. Таким образом, в этой группе детей имеет место резкая диспропорция между развитием морфологической и синтаксической систем языка.

Во 2-й группе наблюдается нарушение не только морфологической системы языка, но и синтаксической структуры предложения.

Нарушение синтаксической структуры предложения чаще всего выражается в пропуске членов предложения, чаще всего предикатов, в необычном порядке слов, что проявляется даже при повторении предложений: «Много в школе» (Ученики получают в школе много оценок); «Чай разлито» (Мальчик уронил кружку с чаем).

Особенно большую трудность для детей с ОНР представляют инвестированные предложения, предложения пассивные, а также сложноподчиненные предложения.

Нарушения синтаксиса проявляются как на уровне глубинного, такта и на уровне поверхностного синтаксиса.

На глубинном уровне нарушения синтаксиса проявляются в трудностях овладения семантическими компонентами (объектными, локативными, атрибутивными), в трудностях организации семантической структуры высказывания. На поверхностном уровне нарушения проявляются в нарушениях грамматических связей между словами, в неправильной последовательности слов в предложении.

Таким образом, можно сказать, что у детей с общим недоразвитием речи отмечается также нарушение формирования синтаксической структуры предложения.

Это может выражаться в необычном порядке слов в предложении, пропусках главных членов предложения (особенно предикатов). Чаще всего нарушение синтаксической структуры предложения проявляется даже при повторении предложений.

Сложноподчиненные предложения, а также инвестированные и пассивные представляют особую сложность для воспроизведения у детей с общим недоразвитием речи.

Нарушения синтаксиса проявляются как на уровне глубинного, так и на уровне поверхностного синтаксиса.

На глубинном уровне нарушения синтаксиса проявляются в трудностях овладения семантическими компонентами (объектными, локативными, атрибутивными), в трудностях организации семантической структуры высказывания. Неправильная последовательность слов в предложениях, нарушение грамматических связей между словами – все это проявление нарушений на поверхностном уровне.

2. Констатирующий эксперимент

2.1 Организация и методики исследования

Исследование проводилось на базе МБДОУ д/с №13 г. Дивногорска. Исследованием были охвачены 15 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Цель исследования заключается в выявлении особенностей развития связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Обследование состояния связной речи дошкольников с ОНР было проведено по следующим направлениям:

- изучена медико-педагогическая документация (данные анамнеза, медицинских и психологических исследований, педагогические характеристики и т.п.); проведены беседы с родителями, воспитателями и детьми;

- проведено наблюдение за детьми в процессе учебной, предметно-практической, игровой и обиходно-бытовой деятельности в условиях детского сада;

- проведено комплексное исследование связной речи с помощью серии заданий (авт. В.П.Глухов)

- проведено комплексное исследование сформированности синтаксической структуры простого предложения у детей при помощи следующих методик (описание данных методик представлено в работах Ю.Е. Алешиной, В.П. Дудьева, Н.С. Жуковой):

- составление предложения по картинкам;
- составление предложения по сюжетным картинкам;
- «Скажи правильно»;
- «Схема»;
- «Добавь слово».

Обследование состояния связной речи было начато с анализа имеющейся на ребенка медицинской и педагогической документации, дополнительных анамнестических сведений, которые были получены из бесед с педагогами и родителями.

Наблюдение за состоянием речи осуществлялись в течение всего периода обследования в игровой, обиходно-бытовой и учебной деятельности, где основное внимание было обращено на наличие и уровень сформированности навыков фразовой речи (умеет ли ребенок дать краткий и развернутый ответ, может ли задать вопрос педагогу, рассказать о выполненном действии и др.). Методом наблюдения нами получено общее представление об уровне развития спонтанной речи детей, сформированности ее грамматического строя, способности употреблять связные высказывания в общении, передавать ту или иную информацию.

Исследования связной речи детей по методике В.П.Глухова.

Целью его является комплексное обследование связной речи детей с ОНР (III уровень речевого развития).

Задание 1. Определение способности дошкольника к составлению законченного высказывания на уровне фразы (по действию, изображенному на картинке).

Материал: серия картинок следующего содержания:

- Мальчик, поливающий цветы
- Девочка, ловящая бабочку
- Мальчик, ловящий рыбу
- Девочка, катающаяся на санках
- Девочка, везущая куклу в коляске.

Показывая каждую картинку, экспериментатор задает ребенку вопрос-инструкцию: "Скажи, что здесь нарисовано?". При отсутствии фразового ответа экспериментатор задает второй вспомогательный вопрос, который непосредственно указывает на изображенное действие ("Что делает мальчик/девочка?").

Оценка результатов: 4 балла – полный фразовый ответ (высокий уровень); 3 балла – полный ответ с вспомогательным вопросом (средний уровень); 2 балла – ответ с затруднениями и ошибками (ниже среднего); 1 балл – ребенок не смог самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы (низкий уровень). Уровни выделены условно.

Задание 2. Выявить способность ребенка к установлению лексико-смысловых отношений между предметами и переносу их в форме законченной фразы-высказывания.

Материал: Три картинки "корзинка", "бабушка", "лес".

Показывая картинки, экспериментатор предлагает ребенку назвать картинки и составить предложение так, чтобы в нем говорилось обо всех трех предметах. Если ребенок составил предложение с учетом только одной-двух картинок (к примеру, "Бабушка гуляла в лесу"), экспериментатор повторяет задание, указывая на пропущенную картинку.

Оценка результатов: 4 балла – ребенок справился с заданием, используя фразы, адекватные предложенному заданию (высокий уровень); 3 балла – справился с заданием с помощью педагога (средний уровень); 2 балла – справился с заданием с помощью педагога, но с затруднениями и ошибками (ниже среднего); 1 балл – не смог составить предложение (низкий уровень). Уровни выделены условно.

Задания на составление фразовых высказываний по наглядной опоре позволяет выявить индивидуальные речевые возможности детей с ОНР III уровня.

Следующие задания предназначаются для определения уровня сформированности и особенностей связной монологической речи детей.

Задание 3. Выявление возможностей ребенка с ОНР к воспроизведению небольшого по объему и простого по структуре литературного текста.

Материал: знакомые детям сказки: "Репка", "Теремок", "Курочка ряба".

Текст произведения экспериментатор прочитывает два раза; перед повторным чтением экспериментатор дает установку на составление пересказа.

Нами была введена формализованная оценка полученных результатов: 4 балла – ребенок справился с заданием самостоятельно (высокий уровень); 3 балла – справился с заданием с помощью педагога (средний уровень); 2 балла – справился с заданием с помощью педагога, но с затруднениями и ошибками (ниже среднего); 1 балл – не смог пересказать сказку (низкий уровень). Уровни выделены условно.

При оценке результатов особое внимание уделяется полноте передачи содержания текста, наличию смысловых пропусков, повторов, соблюдению логической последовательности изложения, а также наличию смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа.

Задание 4. Составление связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Материал: Серия картинок по сюжету сказки "Лиса и Журавль".

Экспериментатор раскладывает перед ребенком картинки в нужной последовательности и дает внимательно их рассмотреть.

Экспериментатор дает ребенку задание рассмотреть картинки и составить последовательный рассказ. Перед составлением рассказа экспериментатор с ребенком предметно обсуждают содержание каждой картинки серии с объяснением значения отдельных деталей. При затруднении, помимо наводящих вопросов, экспериментатор применяет жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь.

Нами была введена формализованная оценка полученных результатов: 4 балла – ребенок справился с заданием самостоятельно (высокий уровень); 3 балла – справился с заданием с помощью педагога (средний уровень); 2 балла – справился с заданием с помощью педагога, но с затруднениями и ошибками (ниже среднего); 1 балл – не смог составить рассказ (низкий уровень). Уровни выделены условно.

При оценке результатов кроме общих критериев оценки экспериментатор принимает во внимание следующие показатели: смысловое соответствие содержания рассказа, который изображен на картинках, соблюдение логической связи между картинками-эпизодами.

Задание 5. Составление рассказа на основе личного опыта. Целью задания является выявление индивидуального уровня и особенностей владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Инструкция: экспериментатор предлагает ребенку составить рассказ на близкую ему тему (к примеру, "На нашем участке", "Игры на детской площадке") и дает план рассказа: что находится на площадке; чем занимаются там дети; в какие игры они играют; назвать свои любимые игры; вспомнить, какие игры зимой, а какие летом.

Нами была введена формализованная оценка полученных результатов: 4 балла – ребенок справился с заданием самостоятельно (высокий уровень); 3 балла – справился с заданием с помощью педагога (средний уровень); 2 балла – справился с заданием с помощью педагога, но с затруднениями и ошибками (ниже среднего); 1 балл – не смог составить рассказ (низкий уровень). Уровни выделены условно.

При оценке результатов экспериментатор обращает внимание на особенности фразовой речи, употребляемой детьми при составлении сообщения без наглядной текстовой опоры. Учитывает степень информативности рассказа, которая определяется количеством значимых элементов, несущих смысловую нагрузку. Количество информативных элементов и их характер (простое название предмета или действия их развернутое описание) показывает, насколько полно ребенок отражает тему сообщения.

Задание 6. Составление описательного рассказа.

Материал: экспериментатор предлагает ребенку модели предметов (игрушки) или их графические изображения, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов.

Экспериментатор предлагает ребенку внимательно рассмотреть предмет в течение нескольких минут, а затем составить о нем рассказ по заданному вопросному плану. К примеру, при описании куклы экспериментатор дает следующую инструкцию-указание: "Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови ее основные части тела; из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове" и т.п.

Нами была введена формализованная оценка полученных результатов: 4 балла – ребенок справился с заданием самостоятельно (высокий уровень); 3 балла – справился с заданием с помощью педагога (средний уровень); 2 балла – справился с заданием с помощью педагога, но с затруднениями и ошибками (ниже среднего); 1 балл – не смог составить рассказ (низкий уровень). Уровни выделены условно.

При оценке результатов экспериментатор обращает внимание на полноту и точность отражения в нем основных свойств предмета, наличие (отсутствие) логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании признаков и деталей предмета, использование языковых средств словесной характеристики. В случае, если ребенок не способен составить даже короткий описательный рассказ, экспериментатор предлагает ему для пересказа образец описания.

Для исследования синтаксической структуры предложения мы использовали следующие методики:

В исследовании нами использовались следующие методики:

- методика составления предложения по картинкам;
- методика составления предложения по сюжетным картинкам;
- методика «Скажи правильно»;
- методика «Схема»;
- методика «Добавь слово».

Описание данных методик представлено в работах Ю.Е. Алесиной, В.П. Дудьева, Н.С. Жуковой [15. С. 117]. Выбор именно этих методик обусловлен наличием опыта их апробации в среде детей с ОНР, удобством и простотой в использовании, наличием стимульного материала.

2.1.1 Методики исследования сформированности синтаксической структуры простого предложения у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня

2.1.1.1 Методика составления предложения по картинкам

Суть методики заключается в демонстрации детям на занятии серии сюжетных картинок (3 картинки). Дети должны описать эти картинки в 1-2 предложениях.

Цель методики: исследование механизмов построения предложений детьми с ОНР III уровня.

Дидактический материал подбирается в соответствии с возрастными особенностями детей, изображения на картинках должны быть понятными и знакомыми детям.

Для более полного погружения возможны вводные слова со стороны логопеда или воспитателя о теме, передающейся в картинках. В своих предложениях дети могут использовать эти слова. Также возможны подсказки со стороны воспитателя, когда дети будут пытаться вспомнить слова, необходимые для описания.

Объектами измерения являлись:

- наличие или отсутствие трудностей при построении предложения;
- правильность употребления словоформ;
- длительность пауз в построении предложений, задержки при поиске нужного слова;
- правильность построения порядка слов в предложении.

Критерии оценки:

4 балла – ребенок справился с заданием, ребенок описывает картинку более чем одним простым нераспространенным предложением или одним распространенным предложением (высокий уровень);

3 балла – справился с заданием с помощью педагога. ребенок описывает картинку простым нераспространенным предложением (средний уровень);

2 балла – справился с заданием с помощью педагога, но с затруднениями и ошибками (ниже среднего);

1 балл – ребенок не подбирает предложения для описания картинки (низкий уровень).

Уровни выделены условно.

2.1.2 Методика составления предложения по сюжетным картинкам

Данная методика перекликается с предыдущей, отличаясь наличием сюжетной линии между представляемыми детям картинками.

Необходимо было составить предложение по сюжетным картинкам («Кот - рыбак» по И.В. Баранникову и Л.А.Варковицкой, 1979г. 8 картинок). Задание было направлено на выявление способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы - высказывания.

Оценивались:

- степень самостоятельности составления предложения;
- правильное структурирование предложения;
- смысловое соответствие наглядному материалу.

При затруднениях в процессе составления рассказа (перерыв в повествовании, длительные паузы и т.п.) оказывалась помощь в виде последовательного использования стимулирующих, наводящих и уточняющих вопросов.

Критерии оценки:

4 балла – ребенок справился с заданием, составлены распространенные предложения, отражающие сюжет картинки (высокий уровень);

3 балла – справился с заданием с помощью педагога составлены простые нераспространенные предложения, отражающие сюжет картинки (средний уровень);

2 балла – справился с заданием с помощью педагога, но с затруднениями и ошибками (ниже среднего);

1 балл – не составлено ни одного предложения, либо составленные предложения не отражают сюжет картинки (низкий уровень).

Уровни выделены условно.

2.1.3 Методика «Скажи правильно»

Суть методики заключалась в приведении детям примеров некоторых высказываний на известные им темы:

- В, самолеты, небе, летают.
- Живут, дуплах, в, белки.
- Светит, ярко, днем, солнце.
- Воде, в, рыбы, живут.
- Падают, листья, осенью.
- Делать, полезно, по, зарядку, утрам.

Детям предлагается набор слов. Необходимо найти правильную последовательность, в которой должны располагаться слова, чтобы получилось осмысленное предложение.

Оценивается:

- правильность расположения второстепенных членов предложения;
- правильность построения предложения целиком.

Критерии оценки:

4 балла – ребенок справился с заданием, - предложение построено верно (высокий уровень);

3 балла – справился с заданием с помощью педагога (средний уровень);

2 балла – справился с заданием с помощью педагога, но с затруднениями и ошибками (ниже среднего);

1 балл – не смог составить предложение (низкий уровень).

Уровни выделены условно.

2.1.4 Методика «Схема»

Данная методика предусматривает проверку умений ребенка составить предложение по схеме. Схематизация позволяет перейти от простого опытного построения предложения к мыслительной проработке его структуры, смысла его общего содержания.

Задание представляет набор схем, на каждую из которых ребенку необходимо составить пример предложения, точно соответствующего структуре схемы.

Оценивалось:

- скорость составления предложения;
- соответствие составленного предложения схеме;
- умение составлять распространенные предложения.

Предлагаемые схемы:

1. |__ __ __ .
2. |__ __ .
3. |__ __ _ __ .
4. |__ __ __ __ .

Критерии оценки:

4 балла – ребенок справился с заданием, составленное предложение полностью соответствует схеме (высокий уровень);

3 балла – справился с заданием с помощью педагога (средний уровень);

2 балла – справился с заданием с помощью педагога, но с затруднениями и ошибками (ниже среднего);

1 балл – не смог составить предложение, составленное предложение не соответствует схеме (низкий уровень).

Уровни выделены условно.

2.1.5 Методика «Добавь слово»

Суть методики заключается в демонстрации детям нескольких предложений, в которых пропущено слово. Задача детей – найти это

недостающее по смыслу слово и добавить его в предложение. Задания различаются по специфике добавляемого слова – сказуемого, дополнения, определения.

Предлагались следующие высказывания:

- Ночью на небе светят много ... (звезд)

- Просыпаясь утром мы идем чистить зубы, заправляем постель (что еще мы обычно делаем по утрам?)... Возможные ответы: одеваемся, собираемся в детский сад, завтракаем и пр.

- В лесу можно собирать грибы, ... (что еще можно собирать в лесу?).

Возможные ответы: ягоды, цветы и пр. Возможно перечисление подвидов.

- На клумбе росло много ярких, ..., цветов (какие еще могут быть цветы?). Возможные ответы: красивые, пахнущие и пр.

Оценивается:

- количество правильных ответов;

- скорость восприятия задания и дачи правильных ответов.

Критерии оценки:

4 балла – ребенок справился с заданием, называется более двух правильных вариантов продолжения предложения (высокий уровень);

3 балла – справился с заданием с помощью педагога (средний уровень);

2 балла – справился с заданием с помощью педагога, но с затруднениями и ошибками (ниже среднего);

1 балл – называет менее 2 слов в продолжение предложения (низкий уровень).

Уровни выделены условно.

2.2 Анализ результатов эксперимента

При проведении исследования по заданию 1 «Определение способности дошкольника к составлению законченного высказывания на уровне фразы (по действию, изображенному на картинке)» были получены результаты, представленные в приложении 1 табл. 1.

В ходе нашего исследования было выявлено, что при составлении предложений по отдельным ситуационным картинкам (картинки-действия) дети с ОНР III уровня испытывали затруднения в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, в связи с чем возникала необходимость задать дополнительный вопрос, требующий назвать изображенное действие («Что делает мальчик/девочка?»). У большинства детей при этом наблюдались ошибки употребления словоформ, которые нарушают связь слов в предложении, длительные паузы с поиском нужного слова, нарушение порядка слов. Также было отмечено сочетание выраженных в разной степени затруднений смыслового и синтаксического характера. Об этом говорят результаты исследования: 40% детей с ОНР показали средний уровень, 53% – ниже среднего и 7% – низкий уровень сформированных навыков (рис. 1).

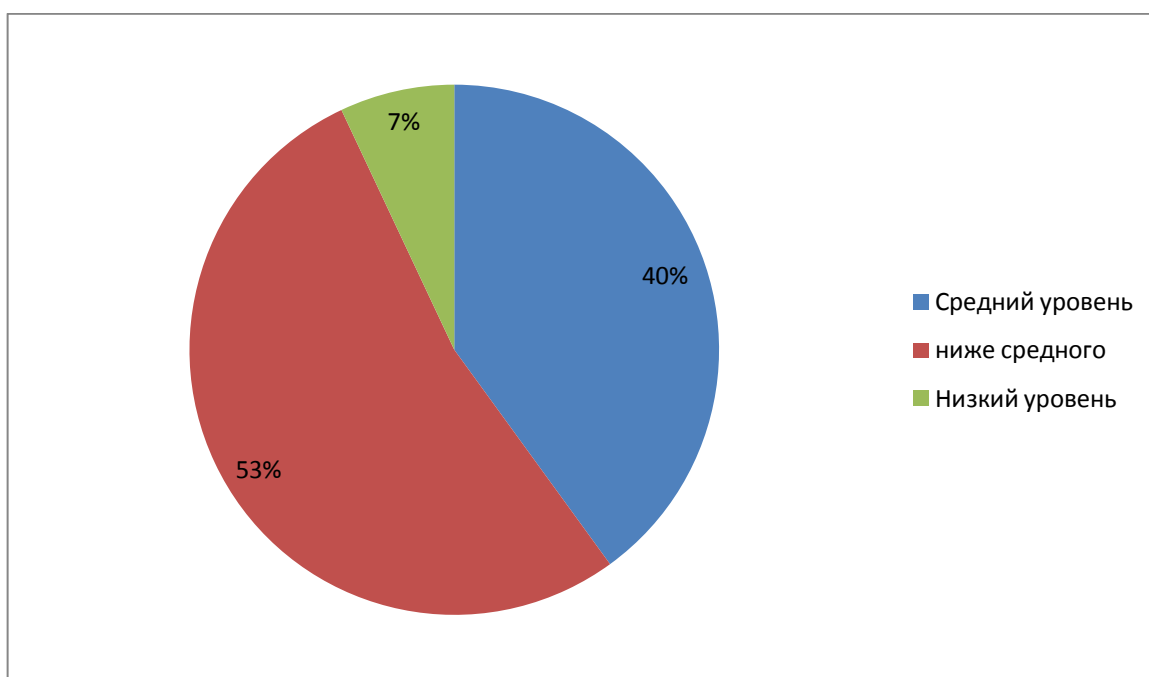


Рисунок 1 – Результаты определения способности к составлению законченного высказывания на уровне фразы

При проведении исследования по заданию 2 «Выявить способность ребенка к установлению лексико-смысловых отношений между предметами и переносу их в форме законченной фразы-высказывания» были получены результаты, представленные в приложении 1 табл. 2.

Составляя предложения по трем картинкам, только один ребёнок (7%) смог составить предложение самостоятельно, с учётом взаимосвязи всех трёх картинок, несмотря на то, что всем детям был задан вопрос: «Что делает бабушка?». Остальным испытуемым (93%) экспериментатор объяснял задание повторно (с указанием на пропущенную картинку), но и после повторения инструкции большинство детей (47%) не смогли составить фразу с учётом всех трёх смысловых звеньев (рис. 2). У многих мы отмечали выраженные синтаксические затруднения.

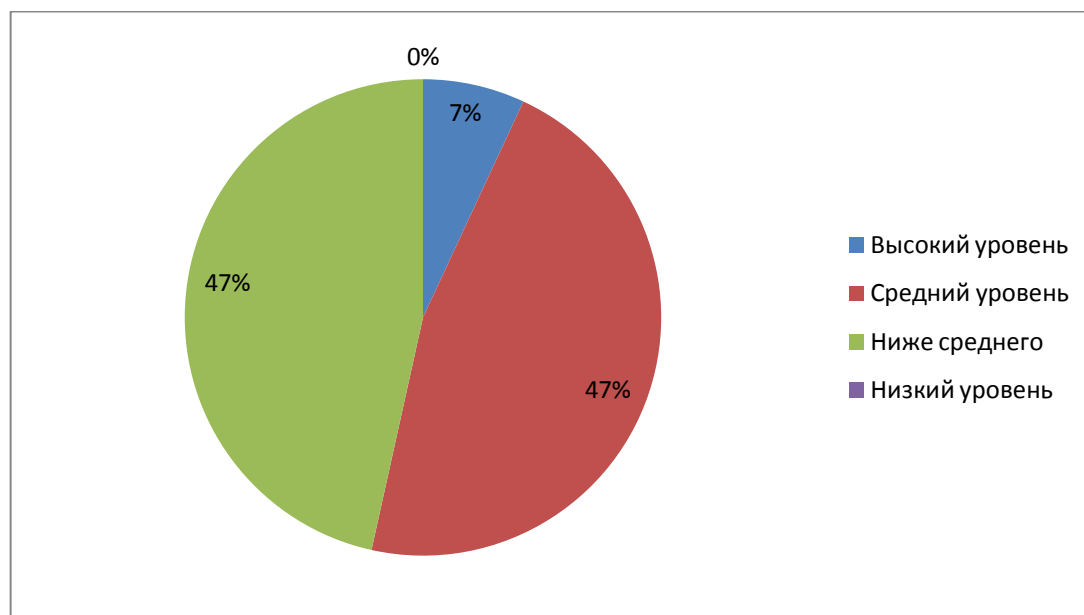


Рисунок 2 – Результаты определения к установлению лексико-смысловых отношений между предметами и переносу их в форме законченной фразы-высказывания

При проведении исследования по заданию 3 «Выявление возможностей ребенка с ОНР к воспроизведению небольшого по объему и простого по

структуре литературного текста» были получены результаты, представленные в приложении 1 табл. 3.

При выполнении третьего задания, пересказа текста, было выявлено, что трудности у детей чаще всего возникают в начале пересказа, при воспроизведении последовательности появления новых персонажей сказки и особенно ритмизированного повтора, который представляет собой предложно-падежную конструкцию. В пересказах почти всех детей мы наблюдали нарушение связности изложения (неоднократный повтор фраз или их части, искажение смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуск глаголов, усечение составных частей и т.д.). Недостаточный уровень показали 53% испытуемых, низкий уровень – 33% (рис. 3).

Исследованием выявлен низкий уровень фразовой речи, который используется детьми (объём, структура фраз, бедность языковых средств).

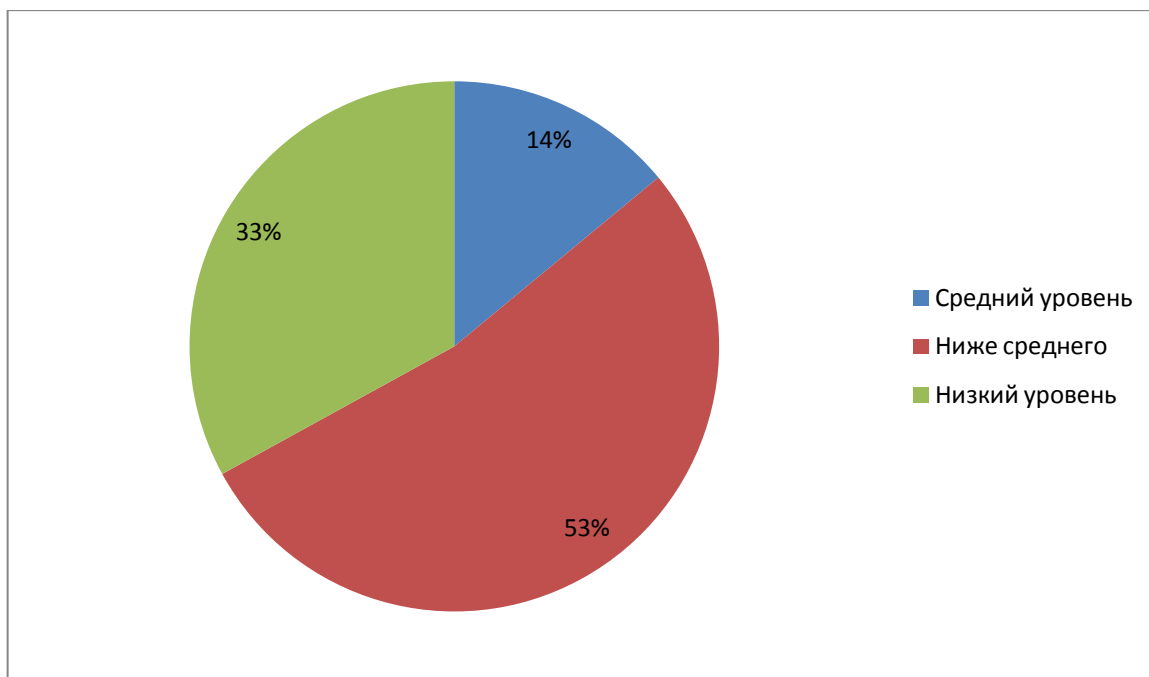


Рисунок 3 – Результаты определения возможностей к воспроизведению небольшого по объёму и простого по структуре литературного текста

При проведении исследования по заданию 4 «Составление связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных

фрагментов-эпизодов» были получены результаты, представленные в приложении табл. 4.

При составлении рассказа по серии сюжетных картинок с каждым ребенком проводился предварительный разбор содержания каждой из шести картинок с объяснением значения некоторых существенных деталей изображённой обстановки. Однако составить связный самостоятельный рассказ не смог ни один испытуемый с ОНР III уровня. Каждому требовалась помощь: задавались вспомогательные вопросы, давались указания на соответствующую картинку или конкретную деталь. Все испытуемые затруднялись при переходе от одной картинке к другой (были перерывы в повествовании, затруднения в самостоятельном продолжении рассказа).

Отсутствие сформированных навыков в данном виде рассказывания объясняется недостаточной подвижностью, слабой переключаемостью внимания, восприятия, памяти у детей с ОНР III уровня и недостаточной координацией указанных процессов с речевой деятельностью. Недостаточный уровень показали 40% испытуемых, низкий уровень – 60% (рис. 4).

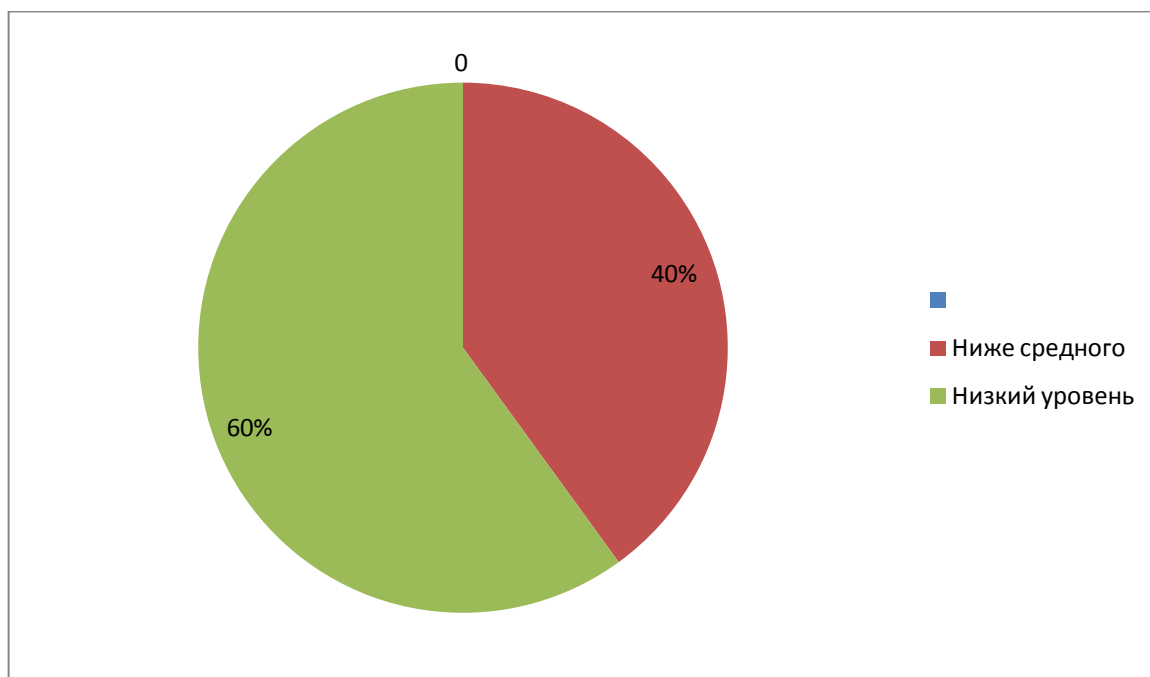


Рисунок 4 – Результаты составления связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов

При проведении исследования по заданию 5 «Составление рассказа на основе личного опыта» были получены результаты, представленные в приложении 1 в табл.5.

Целью составления рассказа на близкую детям тему («На нашем участке») было выявление индивидуального уровня и особенностей владения ребенком фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. С целью облегчения поставленной задачи экспериментатор предварительно давал ребенку план рассказа, который состоял из пяти вопросов-заданий. Экспериментатор предлагал рассказать о том, что находится на участке; чем дети занимаются на участке; что они держат в руках; что вырастили дети; рассказать о своём огороде. После этого ребенок составлял свой рассказ по отдельным фрагментам, перед каждым из фрагментов соответствующий вопрос задания повторялся.

Только у одного испытуемого (7%) фразовые ответы содержались во всех фрагментах рассказа, у большинства же (86%) фразовые ответы отсутствовали в одном или нескольких фрагментах и дети заменяли их простым перечислением (названием) предметов и действий (рис. 5). Средний объем рассказ у детей с общим недоразвитием речи был равен 28 словам. При составлении рассказов детьми использовались преимущественно короткие фразы, которые состояли из 2–4 слов. Сложные предложения в большинстве случаев дети оформляли неправильно. Это говорит о недостаточном уровне использования фразовой речи, затрудняющем детям составление связного развернутого сообщения.

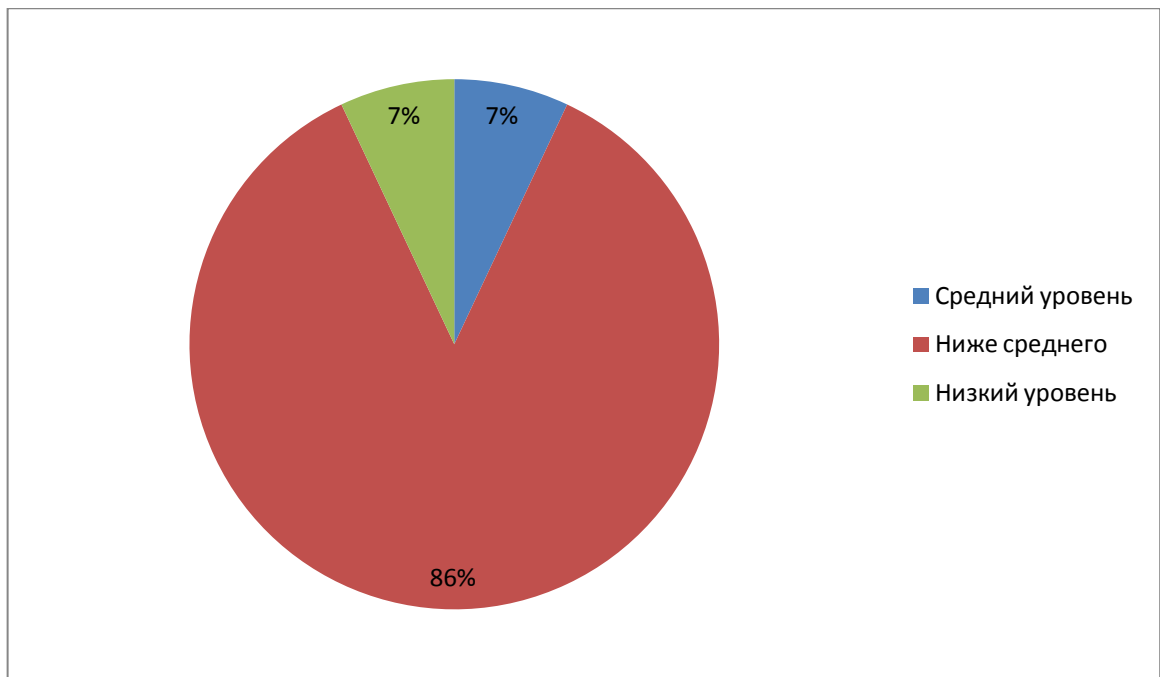


Рисунок 5 – Результаты составления рассказа на основе личного опыта

При проведении исследования по заданию 6 «Составление описательного рассказа» были получены результаты, представленные в приложении 1 табл.6.

На этапе составления рассказа-описания детям предлагались макеты овощей (огурца, моркови, помидора, лука). В течение нескольких минут дети внимательно рассматривали предметы, а затем они составляли об одном из них рассказ по данному вопросному плану: «Расскажи об этом овоще: как его называют, какой он по величине, назови основное применение; скажи, откуда он берётся, какого цвета» и т.п.

При анализе составленного ребенком рассказа экспериментатор обращал внимание на полноту и точность отражения в нем основных свойств предмета, наличие (отсутствие) логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании признаков и деталей предмета, использование языковых средств словесной характеристики.

Изучение допущенных детьми аграмматизмов в различных видах рассказа показало наличие большого числа ошибок на употребление предлогов и предложно-падежных конструкций, то есть при передаче

пространственных, временных и других отношений. Значительное число ошибок было связано с употреблением глагольных форм. Наибольшее число составили ошибки в построении предложений, что особенно проявлялось при конструировании распространённых и сложных предложений.

Нарушение операций прослеживается в несформированности следующих умений: передача смысловой программы заданного текста; выделение большой программы целого текста; установление временной последовательности изображенных на картинках событий; нахождение и развитие замысла; опознавание связных высказываний; выбор слов, преимущественно глагольной лексики; выбор средств межфразовой связи; чередование коммуникативно сильных и коммуникативно слабых предложений в рассказе.

Средний уровень показали 14% испытуемых, недостаточный уровень показали 66% испытуемых, низкий уровень – 20% (рис. 6).

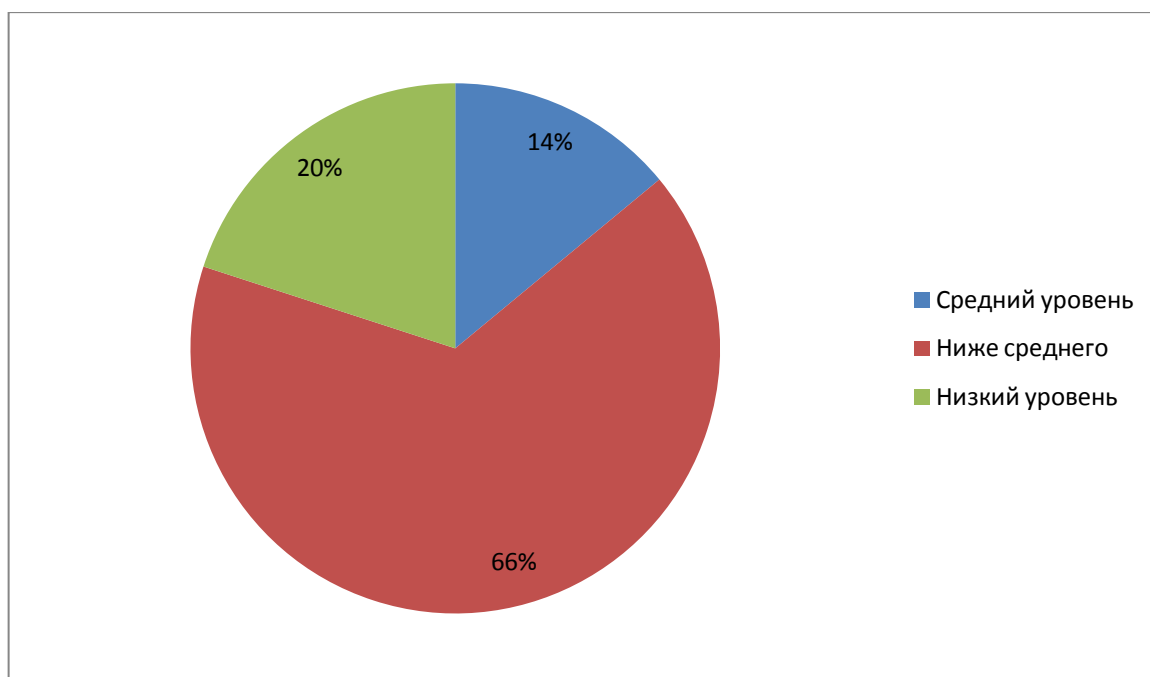


Рисунок 6 – Результаты составления описательного рассказа

Таблица 7 является сводной по результатам всех шести заданий.

Система оценки разрабатывалась нами специально для диагностического исследования: за основу мы брали монолог ребенка, в

котором оценивали логичность, богатство языка, содержательность, грамматическую правильность речи, точность.

Уровень сформированности монологической речи выделялся по общей сумме баллов следующим образом:

Низкий уровень – от 6 до 10 баллов.

Ниже среднего – от 11 до 15 баллов.

Средний уровень – от 16 до 20 баллов.

Высокий уровень – от 21 до 24 баллов.

В Приложении 1 таблице 7 приведены обобщенные данные об уровнях сформированности связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Подводя итог по исследованию монологической речи, мы составили таблицу уровни сформированности монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (по методике В.П.Глухова), результаты отразили в приложении 1 таблице 8.

Результаты по методике В.П. Глухова мы отразили на рисунке 7.



Рисунок 7. Результаты исследования связной монологической речи

При исследовании сформированности синтаксической структуры предложения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

определялась способность детей к передаче содержания знакомого литературного текста, зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации, а также своих жизненных впечатлений и собственного замысла. Комплексное исследование включало пять последовательных экспериментальных заданий и проводилось методом индивидуального эксперимента.

Акцент в методиках делался на диагностику опытного умения ребенка мысленно обрабатывать информацию и правильно ее использовать в процессе построения предложения.

Полученные результаты первого задания показали, что многие дети с речевым недоразвитием испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы. Именно поэтому возникала необходимость задавать дополнительные вопросы, которые требовали назвать изображенное на картинке («Что делает мальчик, девочка?»). При это у большего количества дошкольников отмечались длительные паузации, связанные с подбором нужного слова, нарушение порядка слов в предложении. Также частыми были ошибки употребления словоформ, которые нарушали связь слов в предложениях. У 8 испытуемых из 15 наблюдалось сочетание выраженных в разной степени трудностей смыслового и синтаксического характера.

Выполнение второго задания – составление рассказа по серии сюжетных картинок дало возможность определить ряд специфических особенностей в проявлениях монологической речи у детей с речевым недоразвитием.

Несмотря на предварительный разбор содержания каждой из 6 картинок с объяснением значения некоторых существенных деталей изображенной обстановки («дупло», «поляна» и др.), составление связного самостоятельного рассказа оказалось недоступным для всех испытуемых. Требовалась помощь: вспомогательные вопросы, указание на соответствующую картинку или конкретную деталь. Для всех испытуемых были характерны затруднения при переходе от одной картинке к другой

(перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа).

Помимо отсутствия сформированных навыков в данном виде рассказывания, это, по - видимому, можно объяснить недостаточной подвижностью, слабой переключаемостью внимания, восприятия, памяти у детей данной группы и недостаточной координацией указанных процессов с речевой деятельностью.

У многих детей в рассказах отмечались пропуски моментов действия, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации; сужение поля восприятия картинок (например, указания на действия только одного персонажа - кота), что свидетельствует с недостаточной организации внимания в процессе речевой деятельности. Часто нарушалось смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. У 6 детей рассказы сводились к простому называнию действий персонажей, например: «Они пошли... Кот залез... Мама... Мама увидела... Кот упал... Побежали бегом... а мама за ними грусая» - рассказ Маргариты К.

Результаты выполнения второго задания свидетельствуют о том, что у многих детей возникали трудности в полной и точной передаче наглядного сюжета, отсутствовало смысловое обобщение сюжетной ситуации. Один ребенок, несмотря на оказываемую помощь, совсем не смог выполнить задание. У 8 детей различные нарушения при составлении рассказа были резко выражены. В целом ряде случаев, при сочетании грубых нарушений, рассказ практически сводился к ответам на вопросы и терял характер связного повествования.

«Миска тут, а гибы... ес... Они посьи в ес... тама и гибы... Они пьсьи к зее, к дыжке... Там комаики зии... Миська упай и язбиси... Укусия... комашки... Они бегом» - рассказ Карины П.

Третье задание потребовало дополнительных пояснений и инструкций. Несмотря на это, все дети успешно с ним справились.

Четвертое задание вызвало значительные затруднения у детей. Ответы были крайне просты и не отличались особым разнообразием. При составлении предложения дети редко ориентировались на схемы, ориентируясь на картинки.

Пятое задание было решено достаточно быстро. Наблюдалось неправильное построение предложения у ряда детей. Скорость выполнения задания была не высокой, но качество его выполнения – высоким.

В приложении 1 таблица 9 представлены суммарные результаты исследования синтаксической структуры предложения у детей с ОНР III уровня

Сумма показателей по всем методикам, соответствующая норме развития колеблется от 26 до 32 баллов. Причем методики диагностики составлены таким образом, что их результаты не предусматривают серьезных отклонений. Результаты методики указывают на отсутствие близких к норме показателей.

Показатели сформированности умения правильного построения простого распространенного предложения (26-32 балла) не был обнаружен ни у кого из испытуемых – Высокий уровень.

Средний уровень сформированности умения правильного построения простого распространенного предложения (19-25 баллов) был обнаружен у трех испытуемых (20% от общего числа).

Ниже среднего уровень сформированности умения правильного построения простого распространенного предложения (18-15 баллов) был обнаружен у 9 испытуемых, что составило 54%

Низкий уровень сформированности умения правильного построения простого распространенного предложения (меньше 14 баллов) был обнаружен у 3 испытуемых (26% от общего числа) – рис. 8

Рисунок 8. Показатели сформированности умения правильного построения простого распространенного предложения.

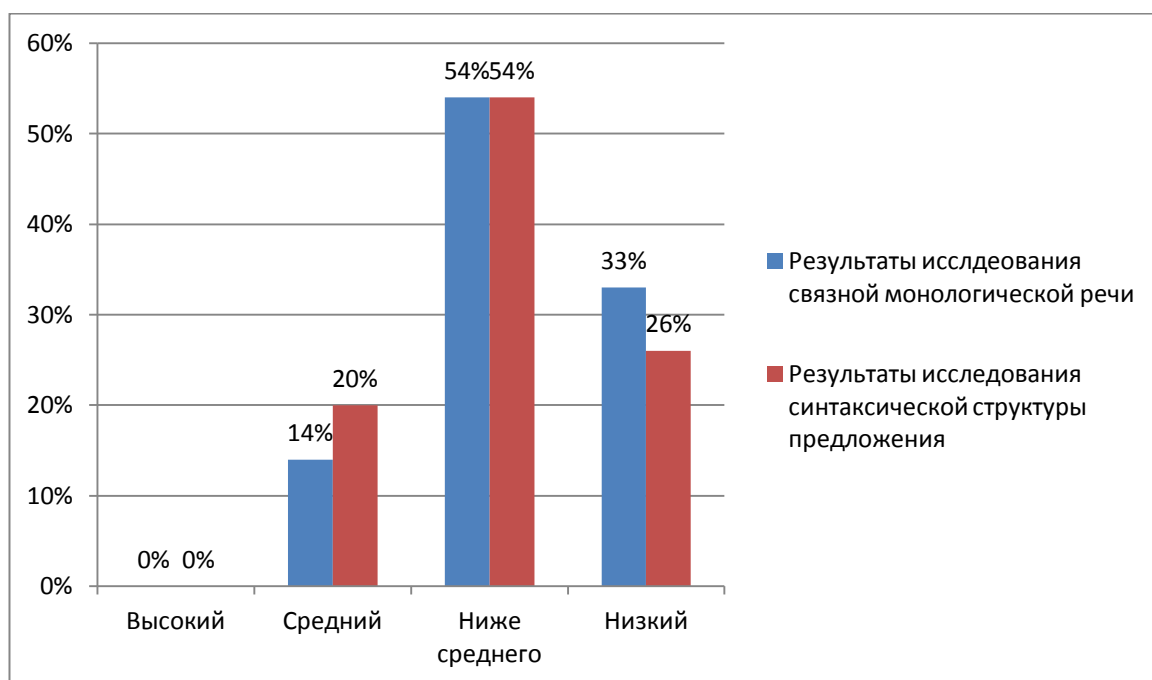


В приложении 1 таблица 10 представлены уровни сформированности синтаксической структуры предложения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня .

Для выявления взаимосвязи между связной монологической речью и синтаксической структурой предложения мы составили диаграмму, в которой отразили данные показатели, полученные в ходе исследования. Все выше перечисленные показатели были учтены при определении взаимосвязи между характером и степенью выраженности нарушений у детей старшего дошкольного возраста. При определении уровня развития монологической речи учитывались: способности дошкольника к составлению законченного высказывания на уровне фразы (по действию, изображенному на картинке); способности ребенка к установлению лексико-смысловых отношений между предметами и переносу их в форме законченной фразы-высказывания; возможности к воспроизведению небольшого по объему и простого по структуре литературного текста.

При определении уровня развития синтаксической структуры предложения мы учитывали умения ребенка составить предложение по схеме; составлять предложения по картинке, по серии сюжетных картинок.

Сравнительные результаты по исследованию взаимосвязи связной монологической речи и синтаксической структуры предложения мы отразили на рисунке 8 и в приложении 1 таблица 14.



Сравнительный анализ результатов, представленных на графике и в таблице позволяет выделить 3 типологические группы детей:

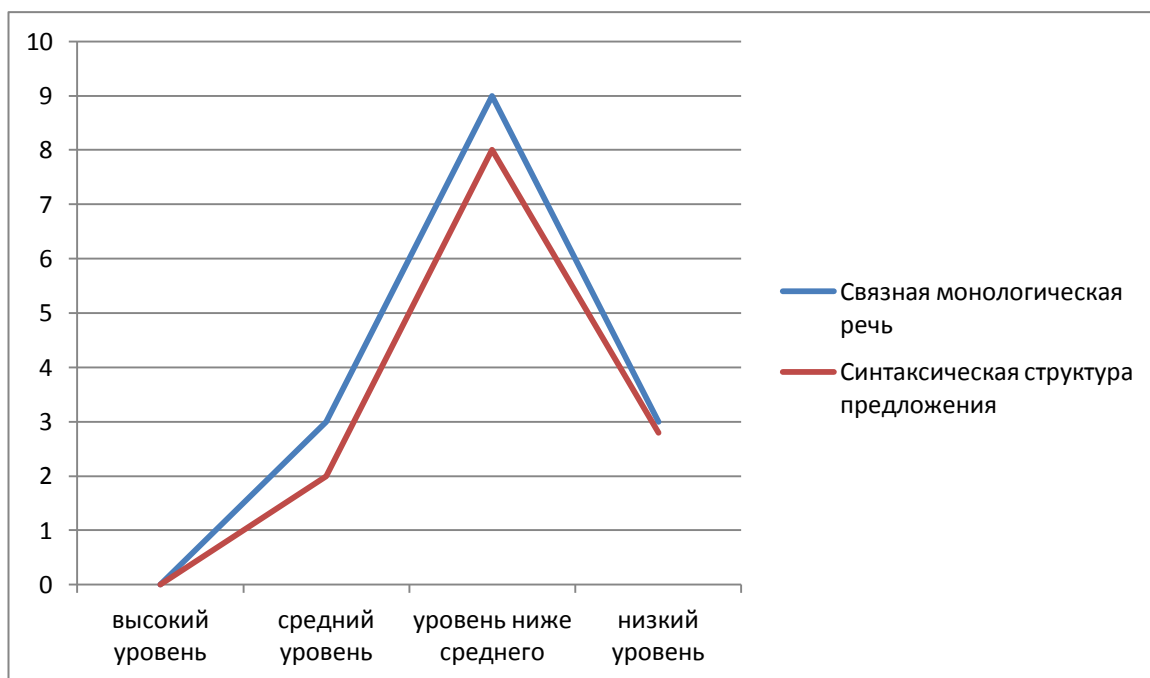
1 группа 17%- дети, у которых средние показатели сформированности связной монологической речи и средние показатели сформированности синтаксической структуры предложения (Приложение 1 таблица 11).

2 группа – 54% дети, у которых на уровне ниже среднего показатели сформированности связной монологической речи и недостаточные показатели сформированности синтаксической структуры предложения (Приложение 1 таблица 12).

3 группа 29%- детей, у которых наиболее низкие показатели сформированности связной монологической речи и наиболее низкие показатели сформированности синтаксической структуры предложения (Приложение 1 таблица 13).

Соответствие развития связной монологической речи и сформированности синтаксической структуры предложения можно

проследить на следующем графике. Результаты отображены в таблице соответствия (Приложение 1 таблица 15).



Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Между развитием связной монологической речи и синтаксической структурой предложения имеется зависимость: чем выше показатели развития связной монологической речи, тем выше показатели синтаксической структуры предложения и наоборот, чем ниже уровень развития синтаксической структуры предложения, ниже его показатели, тем ниже уровень развития связной монологической речи у детей экспериментальной группы,

2. На основе сравнительных результатов выделены 3 типологические группы:

1 группа 17%- дети, у которых средние показатели сформированности связной монологической речи и средние показатели сформированности синтаксической структуры предложения

2 группа – 54% дети, у которых на недостаточном уровне показатели сформированности связной монологической речи и недостаточны показатели сформированности синтаксической структуры предложения

3 группа 29%- детей, у которых наиболее низкие показатели сформированности связной монологической речи и наиболее низкие показатели сформированности синтаксической структуры предложения

3. Выявлены особенности - дети не могут логично выстроить предложение, страдает логическая последовательность, богатство речи, присутствуют грамматические ошибки; нарушен порядок слов в предложении; затрудняются при установлении логико – смысловых отношений между предметами, изображенными на картинках. При пересказе текста отмечаются повторы, пропуски, нарушены причинно – следственные отношения при пересказе. Так же нами было отмечено большое количество грамматических ошибок при составлении рассказа: а) неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже; б) неправильное согласование числительных с существительными; в) ошибки в использовании предлогов - пропуски, замены, недоговаривание; г) ошибки в употреблении падежных форм множественного числа; самостоятельно составить рассказ – описание не могут, в основном с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, рассказ не отражает существенных признаков предмета.

Выявленные особенности и типологические группы учитывались при составлении методических рекомендаций, предусматривающей дифференцированный подход, учитывающий сложную структуру дефекта, возраст детей.

Выводы

Нами была проведена диагностическая работа среди дошкольников с ОНР III уровня, направленная на изучение сформированности синтаксической структуры простого предложения, а также связной монологической речи.

У детей дошкольного возраста с ОНР III уровня отмечается значительное отставание в построении простых предложений по сравнению с нормально развивающимися детьми. Это указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию данного вида речевой деятельности. Проведенные исследования с использованием различных видов заданий выявили ряд особенностей, характеризующих состояние связной речи детей с ОНР, которые необходимо учитывать при проведении коррекционной работы.

Итак, по результатам проведенного обследования было выявлено, что дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в большинстве своем характеризуются недостаточным уровнем сформированности связной монологической речи, т.е. значительным отставанием в формировании монологической речи. Это доказывает необходимость целенаправленной коррекционной работы по формированию данного вида речевой деятельности.

Следовательно, проведенное исследование определило, что уровень монологической речи ниже и соответственно уровень сформированности синтаксических конструкций недостаточный. Это свидетельствует о том, что существует взаимосвязь между двумя этими процессами.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась, между нарушением связной монологической речи и сформированностью синтаксической структуры предложения существует логически обоснованная взаимосвязь, а выявленные особенности связной монологической речи и сформированности синтаксической структуры предложения легли в основу разработки рекомендаций для педагогов.

Методические рекомендации по развитию связной монологической речи и синтаксической структуры предложения

Коррекционная работа по развитию связной монологической речи и развитию синтаксической структуры предложений проводится в двух направлениях, работа над которыми проводится реализуются параллельно:

- 1) развитие смыслового программирования высказывания
- 2) овладение языковыми средствами оформления связного высказывания (развитие синтаксической структуры предложений)

При этом необходимо учитывать опережающее развитие семантической стороны по отношению к формально-языковой. Ключевым моментом развития связной речи является работа над смысловой, семантической стороной связного текста.

Как указывалось выше, у детей нарушен как план содержания, так и план выражения связного текста. Но особенно грубыми и стойкими являются нарушения плана внутренней (смысловой) программы связного высказывания, что подтверждает необходимость существенной работы над содержанием связного текста.

В процессе работы над семантической стороной текста ставятся следующие задачи:

- развитие умения анализировать наглядную ситуацию, выделять главное и второстепенное, основное и фоновое;
- формирование умения располагать смысловые звенья в определенной последовательности;
- развитие способности удерживать смысловую программу в памяти.

В процессе логопедической работы над языковым оформлением текста ставятся следующие задачи:

- развитие умения перекодировать каждый смысловой элемент в грамматически правильную структуру предложения;

- формирование умения располагать предложения в определенной последовательности;

- развитие умения связывать предложения в тексте.

Варианты работ прохождения методических рекомендаций:

1. Для детей с более благоприятной перспективой (средний уровень).
2. Для детей с менее благоприятной перспективой (уровень ниже среднего и низкий).

Для работы по второму варианту подразумевается прохождения по тем же этапам, но при неусвоении структуры – пролонгация направления.

Виды работ по каждому направлению.

1. Развитие смыслового программирования высказывания.

С целью формирования навыков смыслового (внутреннего) программирования текста рекомендуются следующие виды работ:

1. Сравнение двух сходных сюжетных картинок, на одной из которых отсутствует ряд предметов. Этот вид работы способствует привлечению внимания к содержанию картинки, выделению элементов изображенной ситуации, ее анализу, т. е. развитию аналитико-синтетической деятельности, в частности формированию способности сравнивать.

2. Работа с сюжетными и предметными картинками. Рекомендуются следующие задания:

а) подобрать к сюжетной картинке соответствующие предметные изображения;

б) найти лишние предметные картинки, которые не соответствуют данной сюжетной картинке;

в) на основе анализа сюжетной картинки определить, изображения каких предметов отсутствуют в серии предметных картинок;

г) к каждому фрагменту сюжетной картинки подобрать соответствующую пару из предметных картинок (мальчик - сачок, дедушка -

лопата, девочка - кукла и т.д.), опираясь на которые в дальнейшем, дети придумывают предложения.

2. Овладение языковыми средствами оформления связного высказывания (развитие синтаксической структуры предложений)

С целью формирования связного высказывания при помощи языковых средств рекомендуются следующие виды работ:

1. Работа с серией сюжетных картинок. Рекомендуются следующие виды заданий:

а) восстановить последовательность картинок по памяти. Детям предлагается запомнить последовательность картинок, которая затем изменяется. Дается задание восстановить ее;

б) отобрать среди других те картинки, которые имеют отношение к рассказу на определенную тему;

в) определить место “выпавшей” картинки среди других;

г) расположить сюжетные картинки в определенной последовательности;

д) найти лишнюю картинку в серии сюжетных картинок;

е) определить ошибку в последовательности картинок после прочтения рассказа педагогом

ж) найти ошибку в читаемом тексте, сравнивая его с серией сюжетных картинок;

з) «распутать» два события. Детям предлагаются вперемешку сюжетные картинки двух серий (например, три картинки серии “На снежной горке” и три картинки серии “Верный друг”). Дается задание распределить картинка по двум смысловым группам.

Коррекционная работа по каждому виду заданий проводится как на невербальном уровне, так и с использованием речи, т.е. на вербальном уровне.

2. Работа с текстом. В процессе работы над текстом одновременно осуществляется развитие умений, как смыслового программирования, так и языкового оформления текста. Используются следующие задания:

а) сравнить текст и совокупность изолированных предложений;

б) сравнить два текста: правильный и искаженный, правильный и с пропущенными смысловыми звеньями. Дети определяют в первом случае, что неправильно в тексте, во втором случае — что пропущено;

в) добавить одно—два предложения к незаконченному тексту (по серии сюжетных картинок);

г) вставить пропущенные предложения в текст (с использованием сюжетных картинок);

д) придумать небольшой рассказ с опорой на предметные картинки, слова (например: дети, лес; цветы, земляника, грибы; ель, белка);

е) работа с деформированным текстом.

С целью овладения языковыми средствами наряду с вышеописанными используются и следующие специальные задания:

а) назвать, какими словами обозначается предмет высказывания (например, в рассказе о медведе — словами медведь, он, зверь);

б) заменить в тексте слово, обозначающее главное действующее лицо события, другими словами (синонимами или местоимением);

в) определить, какие слова в тексте помогают связывать предложения друг с другом;

г) закончить предложение, которое начинается со связующего слова (а, поэтому, вот как, потом, наконец и др.);

д) добавить слова, соединяющие два соседних предложения текста.

В процессе коррекционной работы над связной речью необходимо учитывать и характер текста, его семантическую структуру, которая может быть различной.

В зависимости от характера текста различают тексты-повествования, тексты-описания и тексты-рассуждения. В старших группах в основном работают над текстом-повествованием и текстом-описанием.

Смысловое содержание текста не представляет собой простую сумму входящих в него предложений. В тексте имеет место, определенное движение мысли. По Марковой А.К., оно осуществляется двумя путями:

- 1) через предикат,
- 2) через субъект.

В первом случае предикат первого предложения становится субъектом второго предложения и т.д., что является условием превращения совокупности предложений в единое целое, связный текст. Например: « В лесу росла старая сосна. В ней было огромное дупло. В дупле жили белки...» Такая семантическая структура текста называется цепной.

Во втором случае каждое из предложений текста характеризует один и тот же субъект. Например: « Ласка маленький хищный зверек. У нее изящная головка и раздвоенный нос. Тело ласки тонкое и вытянутое. Зимой она заметно белеет. Ласка отличный охотник...» В более сложных по структуре текстах имеет место и та и другая связь предложений (и цепная, и параллельная).

В тексте с цепной связью (в повествовании) как правило, имеется динамика, развитие события, последовательность действий. В тексте с параллельной связью (в описании), наоборот, присутствует статичность, рассказывается об одном и том же предмете. Учитывая характер смысловой структуры текста, в старших группах детского сада сначала проводится работа над повествованием, затем над описанием. В дальнейшем подбираются тексты, включающие и цепную, и параллельную связь.

В связи с различной семантической структурой текстов в процессе логопедической работы необходимо отдельно отрабатывать внутреннее (смысловое) программирование и языковое оформление текста-повествования и текста-описания.

Система коррекционной работы по формированию связной монологической речи должна предусматривать постепенное увеличение самостоятельности. Поэтому развитие связной речи проводится в следующей последовательности: пересказ с опорой на серию сюжетных картинок, пересказ по сюжетной картинке, пересказ без опоры на картинки, рассказ по серии сюжетных картинок, рассказ по сюжетной картинке, самостоятельный рассказ.

Работа по коррекции связной речи может быть осуществлена только на основе учета конкретных особенностей речевого недоразвития дошкольников.

Учащиеся приобретают следующие умения:

- отличать связное высказывание от набора отдельных предложений;
- определять тему высказывания;
- выделять идею высказывания;
- соотносить заглавие и содержание текста;
- выбирать среди данных заголовков наиболее соответствующий теме или идее, самостоятельно озаглавливать текст;
- находить части текста, относящиеся к вступлению, основному содержанию и заключению;
- устанавливать количество информационных единиц в каждой структурной части текста;
- определять границы предложений и порядок следования предложений в тексте и в каждой его структурной единице;
- устанавливать логическую связь между частями текста и предложениями
- находить некоторые средства межфразовой связи, а затем и использовать их.

Усложнение работы по годам обучения происходит в плане увеличения объема материала. Усложнение тем, усиление самостоятельности дошкольников, постепенного осознания ими законов построения текста,

изменения основы высказываний и лексико-стилистической характеристики текстов. Дошкольники составляют рассказы и описания сначала на основе наглядной ситуации, воспринимаемой в момент речи, затем — опираясь на предшествующий опыт, в дальнейшем — на основе прочитанного, наконец, выполняют работы, требующие более творческого подхода к их написанию: рассказ по заданному началу, по опорным словам, на заданную тему, пересказ с изменением лица рассказчика, краткий пересказ, свободный рассказ по теме.

Подборка игр, способствующих развитию монолога, при формировании синтаксической структуры предложений и связной монологической речи в целом.

В работе с детьми можно использовать различные игры, которые будут способствовать развитию монолога, при формировании синтаксической структуры предложения и связной речи в целом. Ниже приведена подборка игр:

«Кто больше заметит небылиц?»»

Дидактическая задача: Учить детей замечать небылицы, нелогические ситуации, объяснять их; развивать умение отличать реальное от выдуманного.

Игровые правила. Кто заметит в рассказе, стихотворении небылицу, должен положить перед собой фишку, а в конце игры назвать все замеченные небылицы.

Игровое действие. Использование фишек. (Кто больше заметил и объяснил небылиц, тот и выиграл).

Ход игры. Дети, садятся так, чтобы на столе можно было откладывать фишки, Воспитатель объясняет правила игры:

- Сейчас я прочту вам отрывок из стихотворения Корнея Чуковского «Путаница» В нем будет много небылиц. Постарайтесь их заметить и запомнить. Кто заметит небылицу, положит фишку, заметит ещё одну небылицу, положит вторую фишку рядом и т.д. Кто заметит больше небылиц, тот и выигрывает. Фишку можно положить только тогда, когда ты сам заметил небылицу.

Сначала читается небольшая часть этого стихотворения, медленно, выразительно, акцентируются места с небылицами.

После чтения воспитатель спрашивает детей, почему стихотворение называется «Путаница». Затем того, кто отложил меньше фишек, просит назвать замеченные небылицы. Дети, у которых больше фишек называют те

небылицы, которые не заметил первый отвечающий. Повторять сказанное нельзя. Если ребенок положил больше фишек, чем небылиц в стихотворении, воспитатель говорит ему, что он не выполнил правила игры, и предлагает быть более внимательным в другой раз. Затем читается следующая часть стихотворения. Надо следить за тем, чтобы дети не утомлялись, т.к. игра требует большого умственного напряжения. Заметив по поведению детей, что они устали, воспитатель должен прекратить игру. В конце игры следует похвалить тех, кто заметил больше небылиц и правильно их объяснил.

«Где начало рассказа?»

Цель: Обучать дошкольников при помощи серии сюжетных картинок правильно передавать логически обоснованную последовательность рассказа, а также соблюдать правильную временную последовательность.

Ход игры. Дошкольнику предлагается с опорой на картинки правильно составить рассказ. Картинки – это определенная схема рассказа, в которой четко прослеживается план. Этот своеобразный план позволяет точно передать сюжет от начала до конца. По каждой опорной картинке необходимо составить одно предложение. Все эти предложения в последствии соединятся в связный рассказ.

«Найди картинке место»

Цель: обучать детей строго соблюдать последовательность действий.

Ход игры. На столе перед дошкольником выкладывается серия сюжетных картинок в ряд. Одну из картинок в ряд не выкладывают, а дают ребенку, для того, чтобы он подобрал ей логически обоснованное правильное местоположение. После правильного определения места для заданной картинки, ребенка просят составить связный рассказ.

«Найди ошибку»

Цель: обучать правильно устанавливать последовательность действий.

Ход игры. Перед ребёнком раскладывают серию сюжетных картинок. Одна из сюжетных картинок находится не на своем месте. Дошкольнику

необходимо найти эту картинку, определить для нее правильное местоположение, и составить по серии рассказ.

«Какая картинка не нужна?»

Цель: научить находить лишние для данного рассказа детали.

Ход игры. Перед ребёнком выкладывают серию картинок в правильной последовательности, но одну картинку берут из другого набора. Ребёнок должен найти ненужную картинку, убрать ее, а затем составить рассказ.

«Отгадай-ка»

Цель игры: научить дошкольников описанию предметов без опоры на наглядность. Находить существенные признаки для описания/ по описанию угадывать предмет.

Ход игры. Педагог предлагает детям поиграть в увлекательную игру в сыщиков: «Предметы, окружающие нас в комнате могут многое о себе рассказать». При этом взрослому необходимо заакцентировать внимание на правилах: при описании предмета, нельзя смотреть на него; описаем только те предметы, которые находятся в комнате.

Несколько минут необходимо дать детям для выбора предмета из окружающей обстановки. После этого педагог дает фишку одному из участников игры, и он начинает описывать выбранный предмет. После описания ребенок передает фишку любому участнику, который должен догадаться, какой предмет был описан.

Отгадав, ребёнок описывает свой предмет и передаёт фишку другому играющему, чтобы тот отгадал.

«Нарисуй сказку»

Цель: научить ребенка составлять рисуночный план к тексту, и затем пользоваться им при рассказывании.

Ход игры. Ребёнку читают текст сказки и предлагают ее зарисовать или обозначить ключевые моменты схематично. Так ребёнок самостоятельно изготавливает серию последовательных сюжетных картинок, по которым

потом сможет самостоятельно рассказать сказку. Сказка должна быть краткой.

Конечно, можно ребёнку помочь, показать, как схематично нарисовать животных или людей, лес, дорогу; определить вместе с ним, какие эпизоды сказки необходимо обязательно отобразить, т.е. выделить главные повороты сюжета.

«Фотограф»

Цель: научить дошкольников составлять описание картины с опорой на фрагменты данной картины.

Ход игры. Взрослый просит ребёнка рассмотреть большую картинку, а также маленькие предметные картинки рядом с ней. «Фотограф сделал много снимков одного листа. Вот это общая картина, а это части той же самой картины. Покажи, где находятся данные фрагменты на общей картине. Расскажи теперь, о чем эта картина. Не забудь описать те детали, которые фотограф снял отдельно, значит, они очень важные».

«Чего на свете не бывает»

Цель: научить находить и обсуждать ошибки, при рассматривании картинки-нелбылицы.

Ход игры. Рассмотрев картинки-небылицы, попросить ребёнка не просто перечислить неправильно изображенные места, но и аргументировано объяснить, почему данное изображение ошибочное. Тогда получится полное описание картины, да еще и с элементами рассуждения.

«Как ты узнал?»

Цель: учить подбирать доказательства при составлении рассказов, выбирая существенные признаки.

Ход игры. Перед детьми находятся предметы или картинки, которые им предстоит описывать. Ребёнок выбирает любой предмет и называет его. Ведущий спрашивает: «Как ты узнал, что это телевизор?» Игрок должен описать предмет, выбирая только существенные признаки, отличающие этот

предмет от остальных. За каждый правильно названный признак получает фишку. Выиграет тот, кто наберёт больше всего фишек.

«А я бы...»

Цель: развитие творческого воображения, обучение свободному рассказыванию.

Ход игры. После прочтения ребёнку сказки предложите ему рассказать, что бы он сделал, если бы попал в данную сказку и стал бы одним из главных персонажей.

«Составь два рассказа»

Цель: научить различать сюжеты разных рассказов.

Ход игры. Перед ребёнком кладут вперемешку два набора серийных картинок и просят выложить сразу две серии, а затем составить рассказы по каждой серии.

«Поиск пропавших деталей»

Цель: научить составлять описание картины с опорой на фрагменты данной картинки.

Ход игры. «Фотография испортилась, некоторые фрагменты стерлись с большой картины. Хорошо, что сохранились маленькие снимки. Подставь в нужное место каждый фрагмент и опиши ту картину, которую снимал фотограф».

Заключение.

Важнейшим принципом отечественной логопедии является дифференцированный подход к анализу и преодолению речевых нарушений. При проведении коррекционной работы с дошкольниками с ОНР этот принцип нашел свое выражение в установлении причин, которые лежат в основе речевого недоразвития, учете специфики речевой патологии. Дифференцированный подход нашел свое выражение также на определении наиболее сформированных сфер речевой деятельности, с опорой на которые строится коррекционная работа. Этот принцип лежит и в основе работы по развитию связной речи, уровни несформированности которой, по данным исследования, различны.

Для эффективности и целесообразности исследования нами были проведены серии заданий с опорой на методику В.П.Глухова. Им предложена система обучения рассказыванию, которая состоит из нескольких этапов. Дети овладевают навыками связной речи в следующих видах деятельности: составить высказывание по наглядному восприятию, воспроизвести прослушанный текст, составить рассказ-описание, рассказать с элементами творчества.

С целью комплексного исследования связной речи детей была использована серия, включающая следующие задания:

- составить предложение по отдельным ситуационным картинкам;
- составить предложение по трем картинкам, которые связаны тематически;
- пересказать текст (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составить рассказ по серии сюжетных картинок;
- сочинить рассказ на основе личного опыта;
- составить рассказ-описание.

В ходе исследования также определялась способность детей к передаче содержания знакомого литературного текста, зрительно воспринимаемой

сюжетной ситуации, а также своих жизненных впечатлений и собственного замысла.

По результатам проведенного обследования было выявлено, что дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня характеризуются значительным отставанием в формировании монологической речи, по сравнению с возрастными нормами. Это доказывает необходимость целенаправленной коррекционной работы по формированию данного вида речевой деятельности.

Мы предполагаем, что формирование связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по авторской методике В.П.Глухова будет эффективна, если работа будет проводиться поэтапно и если задания будут даваться в определённой последовательности, с постепенным их усложнением.

Итак, проведенное исследование определило, что существует взаимосвязь между уровнем связной монологической речи и уровнем сформированности синтаксических конструкций. Выявленная взаимосвязь будет учитываться при составлении методических рекомендаций по развитию связной монологической речи и синтаксической структуры предложения.

Список используемой литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) №1155 от 17 октября 2013 г.
2. Абдуллина, Л.Э. Взаимодействие детского сада и семьи в условиях реализации системно-деятельностного подхода в дошкольном образовании / Л.Э.Абдуллина // Педагогическое образование и наука. 2014. – №2. – С.77-81.
3. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие / М.М.Алексеева, Б.И.Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
4. Аркин, Е.А. Ребёнок в дошкольные годы / Е.А.Аркин; под ред. А.В.Запорожца и В.В.Давыдова. – М.: Просвещение, 1968. – 446 с.
5. Боровцова, Л.А. Профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста / Л.А.Боровцова, Л.Ф.Козодаева // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2015. – №1(25). – С.111-120.
6. Васильева, В.С. Пальчиковые игры как средство развития устной речи у детей младшего дошкольного возраста / В.С.Васильева, И.И.Николаева // Электронный научный журнал. – 2015. – №1(1). – С.191-195.
7. Везетиу, Е.В. Психолого-педагогические особенности развития речи детей раннего дошкольного возраста / Е.В.Везетиу, Н.В.Гукина // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – №47-2. – С.53-58.
8. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебн.-метод. пособие / Г.А.Волкова. —СПб.: Детство-пресс, 2003. — 144 с.

9. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В.К.Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
10. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С.Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
11. Галигузова, Л.Н. Педагогика детей раннего возраста: учебное пособие / Л.Н.Галигузова, С.Ю.Мещерякова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 301 с.
12. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н.Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 480 с.
13. Глухов, В.П. Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П.Глухов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014. – №1. – С.89-97.
14. Глухов, В.П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи / В.П.Глухов // Логопедия. – 2005. – С.13-24.
15. Глухов, В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи / В.П.Глухов. – М.: Секачев В.Ю., 2012. – 184 с.
16. Жинкин, Н.И. К вопросу о развитии речи у детей / Н.И.Жинкин // Советская педагогика. – 1954. – №6. – С.13-19.
17. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда / Н.С.Жукова. – Екатеринбург: ЛИ-ТУР, 2000. – 320 с.
18. Зарубина, Н.Д. Методика обучения связной речи / Н.Д.Зарубина. — М.: Издательство «Русский язык», 1997. - 08 с.
19. Зенченко, М.В. Проблемы и пути развития речи детей раннего возраста / М.В.Зенченко // Социальные отношения. – 2015. – №4(15). – С.16-20.

20. Ибрагимова, О.П. Формирование мелкомоторных навыков у дошкольников как средство развития интеллектуальных способностей / О.П.Ибрагимова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – №21. – С.20-21.

21. Качество дошкольного образования: интеграция науки и практики. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 85-летию научно-практического журнала «Дошкольное воспитание». Россия, Якутск, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К.Аммосова, 15-18 мая 2013 г. / под ред. проф. А.А.Григорьевой. - Киров: МЦНИП, 2013. – 544 с.

22. Климкина, Е.А. Особенности овладения связным высказыванием старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.А.Климкина // Культура. Наука. Интеграция. – 2010. – № 2 (10). – С.20-22.

23. Кольцова, М.М. Ребёнок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М.Кольцова, М.С.Рузина. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 224 с.

24. Коноваленко, В.В. Развитие связной речи. Фронтальные логопедические занятия по лексической теме «Зима», «Весна», «Осень» в подготовительной к школе группе для детей с ОНР / В.В.Коноваленко, С.В.Коноваленко. – Москва: ООО «Издательство ГНОМ и Д», 2002. – 382 с.

25. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. – М.: Просвещение, 1992. –128 с.

26. Леушина, А.М. Развитие связной речи у дошкольника // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М.Алексеева, В.И.Яшина. – М.: Академия, 1999. – С.358-369.

27. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей: сб. метод. рекомендаций. – СПб., Москва: САГА: Форум, 2006. – 272 с.

28. Недорезова, Н.А. Речевое развитие дошкольников в детском саду / Н.А.Недорезова, Е.В.Губайдуллина // Вестник Гуманитарного института ТГУ. – 2014. – №1(15). – С.23-25.

29. Новотворцева, Н.В. Энциклопедия речевого развития / Н.В.Новотворцева. – Росмэн, 2008. – 192 с.

30. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий». / Под общей ред. Л.Г.Петерсон, И.А.Лыковой. – М.: Институт системно-деятельностной педагогики, 2014. – 383 с.

31. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А.Сохина. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.

32. Родионова, Г.С. Изучение связной монологической речи дошкольников с задержкой психического развития в ходе сюжетно-ролевой игры / Г.С.Родионова, С.Н.Соловьева // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2015. – № 2 (19). – С.101-106.

33. Розенгарт–Пупко, Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста / Г.Л.Розенгарт-Пупко. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 95 с.

34. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

35. Светлова, И.Е. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук / И.Е.Светлова. – М.: Эксмо, 2006. – 72 с.

36. Слободчиков, В.И. Концепция дошкольного образования / В.И.Слободчиков// Детский сад со всех сторон. – 2006. – № 19. – С.1-20.

37. Смирнова, Л.Н. Логопедия в детском саду / Л.Н.Смирнова. –М.: Эксмо Пресс, 2004. – 214 с.

38. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников : учеб.-метод. Пособие / Ф.А.Сохин. – М., 2005. 224 с.

39. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста пособие для воспитателей дет. сада / Е.И.Тихеева; под ред. Ф.А.Сохина. – М.: Просвещение. 1981. – 216 с.

40. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / О.С.Ушакова, Е.М.Струнина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

41. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С.Ушакова. – М.: Институт Психотерапии, 2001. – 256 с.

42. Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей пятилетнего возраста с ОНР / Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина. – М.: Знание, 1991. – 365 с.

43. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: монография / Т.Б.Филичева, Т.В.Туманова, Г.В.Чиркина. – М.: Дрофа, 2010. – 192 с.

44. Шукайло, М.В. Особенности формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по авторской методике В.П.Глухова / М.В.Шукайло // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. – 2014. – №10. – С.131-134.

45. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учебное пособие / Д.Б.Эльконин. – М.: Академия. – 2004. – 384 с.

**Результаты исследования связной монологической речи (по методике
В.П. Глухова)**

Таблица 1

Результаты определения способности к составлению законченного
высказывания на уровне фразы

№	Имя ребенка	Балл	Уровень
1	Виктор Т.	3	средний
2	Елена Ф.	3	средний
3	Илья И.	2	ниже среднего
4	Денис В.	2	ниже среднего
5	Илья К.	1	низкий
6	Карина П.	2	ниже среднего
7	Кристина У.	3	средний
8	Левон И.	2	ниже среднего
9	Лиза Ф.	2	ниже среднего
10	Света Н.	3	средний
11	Маргарита К.	2	ниже среднего
12	Кристина Н.	2	ниже среднего
13	Данил О.	3	средний
14	Влада Р.	2	ниже среднего
15	Арина М.	3	средний

Таблица 2

Результаты определения способности к установлению лексико-смысловых
отношений между предметами и переносу их в форме законченной фразы-
высказывания

№	Имя ребенка	Балл	Уровень
1	Виктор Т.	2	ниже среднего
2	Елена Ф.	3	средний
3	Илья И.	3	средний
4	Денис В.	2	ниже среднего
5	Илья К.	2	ниже среднего
6	Карина П.	3	средний
7	Кристина У.	4	высокий
8	Левон И.	2	ниже среднего
9	Лиза Ф.	2	ниже среднего
10	Света Н.	3	средний
11	Маргарита К.	2	ниже среднего
12	Кристина Н.	2	ниже среднего

13	Данил О.	3	средний
14	Влада Р.	3	средний
15	Арина М.	3	средний

Таблица 3

Результаты определения возможностей к воспроизведению небольшого по объему и простого по структуре литературного текста

№	Имя ребенка	Балл	Уровень
1	Виктор Т.	1	низкий
2	Елена Ф.	3	средний
3	Илья И.	2	ниже среднего
4	Денис В.	2	ниже среднего
5	Илья К.	1	низкий
6	Карина П.	2	ниже среднего
7	Кристина У.	3	средний
8	Левон И.	2	ниже среднего
9	Лиза Ф.	1	низкий
10	Света Н.	2	ниже среднего
11	Маргарита К.	1	низкий
12	Кристина Н.	1	низкий
13	Данил О.	2	ниже среднего
14	Влада Р.	2	ниже среднего
15	Арина М.	2	ниже среднего

Таблица 4

Результаты составления связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов

№	Имя ребенка	Балл	Уровень
1	Виктор Т.	1	низкий
2	Елена Ф.	2	ниже среднего
3	Илья И.	1	низкий
4	Денис В.	1	низкий
5	Илья К.	1	низкий
6	Карина П.	2	ниже среднего
7	Кристина У.	2	ниже среднего
8	Левон И.	1	низкий
9	Лиза Ф.	1	низкий
10	Света Н.	2	ниже среднего
11	Маргарита К.	1	низкий
12	Кристина Н.	1	низкий
13	Данил О.	2	ниже среднего

14	Влада Р.	1	низкий
15	Арина М.	2	ниже среднего

Таблица 5

Результаты составления рассказа на основе личного опыта

№	Имя ребенка	Балл	Уровень
1	Виктор Т.	2	ниже среднего
2	Елена Ф.	3	средний
3	Илья И.	2	ниже среднего
4	Денис В.	2	ниже среднего
5	Илья К.	1	низкий
6	Карина П.	2	ниже среднего
7	Кристина У.	2	ниже среднего
8	Левон И.	2	ниже среднего
9	Лиза Ф.	2	ниже среднего
10	Света Н.	2	ниже среднего
11	Маргарита К.	2	ниже среднего
12	Кристина Н.	2	ниже среднего
13	Данил О.	2	ниже среднего
14	Влада Р.	2	ниже среднего
15	Арина М.	2	ниже среднего

Таблица 6

Результаты составления описательного рассказа

№	Имя ребенка	Балл	Уровень
1	Виктор Т.	2	ниже среднего
2	Елена Ф.	3	средний
3	Илья И.	2	ниже среднего
4	Денис В.	2	ниже среднего
5	Илья К.	1	низкий
6	Карина П.	2	ниже среднего
7	Кристина У.	3	средний
8	Левон И.	1	низкий
9	Лиза Ф.	2	ниже среднего
10	Света Н.	2	ниже среднего
11	Маргарита К.	2	ниже среднего
12	Кристина Н.	1	низкий
13	Данил О.	2	ниже среднего
14	Влада Р.	2	ниже среднего
15	Арина М.	2	ниже среднего

Таблица 7

Сводная таблица результатов исследования сформированности монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (по методике В.П.Глухова)

№	Имя ребенка	Баллы по заданию						Общий балл	Уровень
		1	2	3	4	5	6		
1	Виктор Т.	3	2	1	1	2	2	11	ниже среднего
2	Елена Ф.	3	3	3	2	3	3	17	средний
3	Илья И.	2	3	2	1	2	2	12	ниже среднего
4	Денис В.	2	2	2	1	2	2	11	ниже среднего
5	Илья К.	1	2	1	1	1	1	7	низкий
6	Карина П.	2	3	2	2	2	2	13	ниже среднего
7	Кристина У.	3	4	3	2	2	3	17	средний
8	Левон И.	2	2	2	1	2	1	10	низкий
9	Лиза Ф.	2	2	1	1	2	2	10	низкий
10	Света Н.	3	3	2	2	2	2	14	ниже среднего
11	Маргарита К.	2	2	1	1	2	2	10	низкий
12	Кристина Н.	2	2	1	1	2	1	9	низкий
13	Данил О.	3	3	2	2	2	2	14	ниже среднего
14	Влада Р.	2	3	2	1	2	2	12	ниже среднего
15	Арина М.	3	3	2	2	2	2	14	ниже среднего

Таблица 8

Уровни сформированности монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (по методике В.П.Глухова)

Уровни	Количество детей	
	Чел.	%
Высокий	0	0
Средний	2	14

Недостаточный	8	54
Низкий	5	33

Таблица 9

Результаты исследования синтаксической структуры предложения у детей с ОНР III уровня

№ испыт.	Имя, фамилия испыт.	Мет-ка 1	Мет-ка 2	Мет-ка 3	Мет-ка 4	Мет-ка 5	Итого
1	Виктор Т.	3	4	3	2	3	15
2	Елена Ф.	2	8	4	2	2	18
3	Илья И.	2	5	4	2	3	16
4	Денис В.	1	5	2	3	3	14
5	Илья К.	2	4	4	3	2	15
6	Карина П.	4	5	3	3	2	17
7	Кристина У.	3	4	5	4	3	19
8	Левон И.	2	3	4	3	2	14
9	Лиза Ф.	3	4	5	3	3	18
10	Света Н.	5	6	4	4	3	22
11	Маргарита К.	2	5	4	2	3	16
12	Кристина Н.	1	5	2	3	3	14
13	Данил О.	2	4	4	3	2	15
14	Влада Р.	4	5	3	3	2	17
15	Арина М.	3	4	5	4	3	19

Таблица 10

Уровни сформированности синтаксической структуры предложения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Уровни	Количество детей	
	Чел.	%
Высокий	0	0
Средний	3	20

Ниже среднего	9	54
Низкий	3	26

Таблица 11

Первая типологическая группа

№	Имя ребенка	Связная монологическая речь	Сформированность синтаксической структуры предложения
1	Елена Ф.	71% - средний уровень	56% - ниже среднего
2	Кристина У.	71% - средний уровень	59% - средний уровень

Таблица 12

Вторая типологическая группа

№	Имя ребенка	Связная монологическая речь	Сформированность синтаксической структуры предложения
1	Виктор Т.	46% - ниже среднего	47% - ниже среднего
2	Илья И.	50% - ниже среднего	50% - ниже среднего
3	Денис В.	46% - ниже среднего	44% - низкий уровень
4	Карина П.	54% - ниже среднего	53% - ниже среднего
5	Света Н.	58% - ниже среднего	69% - средний уровень
6	Данил О.	58% - ниже среднего	47% - ниже среднего
7	Влада Р.	50% - ниже среднего	53% - ниже среднего
8	Арина М.	58% - ниже среднего	59% - средний уровень

Таблица 13

Третья типологическая группа

№	Имя ребенка	Связная монологическая речь	Сформированность синтаксической структуры предложения
1	Илья К.	29% - низкий уровень	47% - ниже среднего
2	Левон И.	42% - низкий уровень	44% - низкий уровень
3	Лиза Ф.	42% - низкий уровень	56% - ниже среднего
4	Маргарита К.	42% - низкий уровень	50% - ниже среднего
5	Кристина Н.	37% - низкий уровень	44% - низкий уровень

Таблица 14

Взаимосвязь между уровнем связной монологической речи и сформированностью синтаксической структуры предложения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

№	Имя ребенка	Связная монологическая речь	Сформированность синтаксической структуры предложения
1	Виктор Т.	46% - ниже среднего	47% - ниже среднего
2	Елена Ф.	71% - средний уровень	56% - ниже среднего
3	Илья И.	50% - ниже среднего	50% - ниже среднего
4	Денис В.	46% - ниже среднего	44% - низкий уровень
5	Илья К.	29% - низкий уровень	47% - ниже среднего
6	Карина П.	54% - ниже среднего	53% - ниже среднего
7	Кристина У.	71% - средний уровень	59% - средний уровень
8	Левон И.	42% - низкий уровень	44% - низкий уровень
9	Лиза Ф.	42% - низкий уровень	56% - ниже среднего
10	Света Н.	58% - ниже среднего	69% - средний уровень
11	Маргарита К.	42% - низкий уровень	50% - ниже среднего
12	Кристина Н.	37% - низкий уровень	44% - низкий уровень
13	Данил О.	58% - ниже среднего	47% - ниже среднего
14	Влада Р.	50% - ниже среднего	53% - ниже среднего
15	Арина М.	58% - ниже среднего	59% - средний уровень

Таблица 15.

Таблица соответствия развития связной монологической речи и сформированности синтаксической структуры предложения.

Связная монологическая Речь	Высокий уровень	Средний уровень	Уровень ниже среднего	Низкий уровень
Синтаксическая структура предложения				
Высокий уровень	0 – 0%	3 -20%	9 -60%	3 – 20%
Средний уровень	2 – 13%			
Уровень ниже Среднего	8 – 53%			
Низкий уровень	5 -33%			

