



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Формирование связной речи у детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.04 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата

«Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
75,06 % авторского текста
Работа рекоменд к защите
рекомендована/не рекомендована
« 1 » 03 2023 г. и.р.н.
зав. кафедрой

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-506-101-5-1
Дубынина Елена Владимировна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Щербак Светлана Геннадьевна

Челябинск
2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	6
1.1 Понятие «связная речь»	6
1.2 Формирование связной речи в онтогенезе	11
Выводы по 1 главе	16
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	17
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	17
2.2 Особенности связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)	24
Выводы по 2 главе	31
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	33
3.1 Методика изучения связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)	33
3.2 Состояние связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень).....	40
3.2 Содержание логопедической работы по формированию связной речи у детей с общим недоразвитием речи (III уровень)	48
Выводы по 3 главе	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	55
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	58
ПРИЛОЖЕНИЕ	65

ВВЕДЕНИЕ

Успешность овладения речью ребенком дошкольного возраста является одним из важных условий его развития, а также формирования личности.

Одной из актуальных проблем является развитие связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Развитие связной речи идет в тесной связи с умственным развитием детей, развитием их мышления, восприятия. Важным является формирование умений использовать интонацию, логические (фразовые) ударения, выбирать соответствующее оформление высказывания для выражения данной мысли, умения строить сложное предложение, использовать языковые средства.

От уровня сформированности навыков речевой коммуникации, в свою очередь, зависит эффективность речевого общения и всего процесса обучения. Для детей с общим недоразвитием речи важным является подготовка к школьному обучению, формирование навыков взаимодействия с окружающими, адаптация в социуме.

Проблему изучения связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи исследовали многие авторы: В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова, Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Н. А. Никашина, Т.А. Ткаченко. Рассматриваются методы формирования развернутого самостоятельного описательного и повествовательного высказывания, методика поэтапного формирования умений и навыков связной речи с использованием картинно-графического плана, развитие навыков описательного рассказа с использованием различных моделей и схем. Определение методов и приемов зависит от состояния связной речи, сформированности лексико-грамматического и произносительного оформления связной речи.

Объект исследования: связная речь детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: особенности методов и приемов формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи исследования:

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

2. Выявить особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Систематизировать методы и приемы по коррекции письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Методы исследования: анализ литературных источников по теме исследования; эксперимент, качественная и количественная оценка полученных данных.

База исследования: экспериментальное исследование проводилось на базе МАОУ «СОШ №59 г. Челябинска» Д/О №1.

В исследовании участвовало 10 детей (5-6 лет) старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Структура квалификационного исследования: введение, три главы, выводы по главам, заключение, список использованной литературы и приложение.

Во введении раскрываются актуальность данной темы, цели и задачи исследования, определяется объект и предмет, указывается теоретико-методологическая база исследования, практическая и теоретическая значимость работы.

Первая глава включает в себя 2 параграфа и раскрывает понятие связной речи и теоретико-методологические основы развития связной речи у детей в онтогенезе.

Вторая глава включает 2 параграфа и представляет клинико-психолого-педагогическую характеристику и особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Третья глава включает 3 параграфа, и описывает методику изучения связной речи, состояние связной речи, организацию и содержание логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием III уровня. Заключение посвящено основным выводам, сделанным после проведения всех этапов эксперимента.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Понятие «связная речь»

Вопросами изучения связной речи в теоретических и практических трудах занимались выдающиеся зарубежные и отечественные психологи, педагоги, лингвисты и психолингвисты прошлого и современности. Среди них можно выделить следующих исследователей: Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.М. Леушина, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин и др.

По определению С.Л. Рубинштейна, связной называют такую речь, которая может быть понятна на основе ее собственного предметного содержания. Советский психолог пишет: «Связность – означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [45].

Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи [3].

Синонимичными к определению «связная речь» будут являться термины «высказывание», «текст». Так, например, в лингвистике термином «высказывание» определяются коммуникативные единицы (от отдельного предложения до целого текста), законченные по содержанию и интонации и характеризующиеся определенной грамматической или композиционной структурой [19].

Высказывание, в свою очередь, по мнению Т.А. Ладыженской, – это и речевая деятельность, и результат этой деятельности: определенное речевое произведение, большее, чем предложение. Его стержнем является смысл [31].

В лингвистике термин «текст» используется в широком значении, включая и образцы устной речи. Восприятие текста изучается в

рамках лингвистики текста и психолингвистики. Так, например, И. Р. Гальперин определяет текст следующим образом: «Это письменное сообщение, объективированное в виде письменного документа, состоящее из ряда высказываний, объединённых разными типами лексической, грамматической и логической связи, имеющее определённый моральный характер, прагматическую установку и соответственно литературно обработанное» [15].

По характеру связи между предложениями все тексты можно разделить на три разновидности:

- тексты с цепными связями;
- тексты с параллельными связями;
- тексты с присоединительными связями.

Цепная (последовательная, линейная) связь, пожалуй, самый распространённый способ соединения предложений (ср. последовательную связь придаточных в сложноподчинённом предложении). Широкое использование цепных связей во всех стилях речи объясняется тем, что они в наибольшей степени соответствуют специфике мышления, особенностям соединения суждений. Там, где мысль развивается линейно, последовательно, где каждое последующее предложение развивает предшествующее, как бы вытекает из него, неизбежны цепные связи.

Среди различных видов цепной связи по способу выражения наиболее широко распространены:

- местоименные связи (существительные, прилагательные, числительные заменяются в последующем предложении местоимениями и местоименными наречиями);
- лексические и синтаксические повторы;
- синонимические замены.

Цепные связи очень характерны для деловой, научной, публицистической речи, то есть они присутствуют везде, где есть линейное, последовательное, цепное развитие мысли.

В текстах с параллельной (централизованной) связью связанные по смыслу предложения обычно имеют один и тот же субъект (ср. сложноподчинённые предложения с параллельной связью придаточных частей). Называя действия, события, явления, располагающиеся рядом (рядоположенные), параллельные связи по самой своей природе предназначены для описания и повествования.

Наиболее типичной для текстов с параллельной связью является следующая структура. Сначала следует зачин, содержащий мысль-тезис всего текста. Затем следует серия предложений, раскрывающих эту мысль, причём синтаксическими признаками данных предложений являются:

- параллелизм их структуры;
- единство форм выражения сказуемых.

Лишь в концовке обычно допускается смена временного плана и отсутствие параллелизма.

Третий вид связи между самостоятельными предложениями – присоединение. Это такой принцип построения высказывания, при котором часть его в виде отдельной, как бы дополнительной информации прикрепляется к основному сообщению. Присоединительные конструкции обычно содержат дополнительную информацию – по ассоциации, в виде пояснения, комментария и т.д. Они имитируют живую речь с её непринужденностью, естественностью.

В психологии, понятие «связная речь», описано А.А. Леонтьевым, который объясняет, что к существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний (описание, повествование и др.) относится связность, последовательность и логико-смысловую организацию сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей. Профессор относит к важнейшей характеристике развернутого высказывания – последовательность изложения. Любое нарушение последовательности всегда негативно отражается на связности текста [34].

О.А. Нечаева дает следующие определения типам речи.

Повествование – функционально-смысловой тип речи, выражающий сообщение о развивающихся действиях или состояниях и располагающий для реализации этой функции специфическими языковыми средствами [43].

Рассуждение – такой тип речи, который характеризуется особыми логическими отношениями между входящими в его состав суждениями, образующими умозаключение, и специфической языковой структурой, зависящей не только от логической основы рассуждения, но и от смыслового значения выводного суждения [43].

Описание — это модель монологического сообщения в виде перечисления одновременных или постоянных признаков предмета в широком понимании, имеющая для этого определенную языковую структуру [43].

Д. Б. Эльконина определяет, что речь человека выполняет ряд функций:

- функцию обозначения окружающих человека предметов и явлений;
- функцию обобщения;
- функцию общения [67].

Коммуникативная функция, в свою очередь, является основной функцией связной речи. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе [3].

Связная речь как в диалоге, так и в монологе выполняет коммуникативную функцию. Каждый из этих видов имеет свои особенности и отличается по своей коммуникативной направленности, лингвистической и психологической природе. Известные лингвисты, С.Е. Крюкова, Л.Ю. Максимов, Н.Ю. Шведова выделили отличительные особенности видов речи [66].

Отличительные особенности диалогической и монологической речи указаны в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительная характеристика диалогической и монологической речи

	Диалог	Монолог
--	--------	---------

Определение	Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Это первичная естественная форма языкового общения, классическая форма речевого общения. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Речевые клише облегчают ведение диалога	Монологическая речь – связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей.
Особенности коммуникации	Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания.	Выражает мысль одного человека, которая неизвестна слушателям.
Мотив	Мотив Диалогическая речь стимулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника).	Монологическая речь стимулируется внутренними мотивами, и ее содержание и языковые средства выбирает сам говорящий.
Лингвистическая характеристика	Разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание, типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора.	Литературная лексика; развернутость высказывания, законченность, логическая завершенность; синтаксическая оформленность (развернутая система связующих элементов).
Общая характеристика речи	Может быть неполной, сокращенной, иногда фрагментарной.	Связность монолога обеспечивается одним говорящим. Речевое высказывание содержит более полную формулировку информации, оно более развернуто. В монологе необходимы внутренняя подготовка, более длительное предварительное обдумывание

		высказывания, сосредоточение мысли.
--	--	----------------------------------------

М.М. Алексеева и В.И. Яшина в своих трудах, пишут о том, что в процессе общения монологическая речь может приобретать диалогические свойства. Общение протекает в форме диалога с монологическими вставками, когда наряду с короткими репликами употребляются более развернутые высказывания, состоящие из нескольких предложений и содержащие различную информацию (сообщение, дополнение или уточнение сказанного). Также связная речь может быть ситуативной и контекстной [3].

Ситуативная речь связана с конкретной ситуацией, и говорящий может полностью не отражать в речи содержания своей мысли. Контекстная речь требует построения высказывания без учета ситуации, с опорой только на языковые средства [3].

1.2 Формирование связной речи в онтогенезе

Онтогенез речи рассматривается как – период развития речи человека, который охватывает весь период становления, начиная с первого речевого акта до состояния полного овладения, вследствие чего родной язык может полноценно считаться инструментом общения и мышления.

А.Н. Леонтьевым представлены 4 этапа формирования связной речи в концепции «речевого онтогенеза» [34].

Дошкольный этап характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. Наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса. Ребенок начинает активно пользоваться всеми частями речи, постепенно формируются навыки словообразования. Процесс усвоения языка протекает так динамично, что после 3 лет дети с хорошим уровнем речевого развития свободно общаются не только при помощи грамматически правильно построенных простых предложений, но и многих видов сложных предложений, с использованием союзов и союзных слов (чтобы, потому что, если, тот... который и т.д.) [34].

А.Р. Лурия также прослеживает онтогенез речевого высказывания у ребенка, указывая, что формирование речевого высказывания у ребенка проходит несколько этапов от появления изолированных слов, а затем изолированных самостоятельных фраз, до сложнейшего развернутого высказывания. То есть, даже на доязыковой стадии развития речи лепет ребенка служит простейшей формой коммуникации, основанной на интонационных компонентах и понятной лишь при знании практической ситуации [36].

На первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения со взрослым закладываются основы будущей связной речи. На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей. К началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, позднее – фразы. Они начинают служить обозначениями предметов. Постепенно в речи детей появляются первые развернутые фразовые высказывания. На третьем году жизни быстрыми темпами развивается понимание речи, собственная активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети начинают пользоваться диалогической формой речи [3].

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью является возникновение планирующей функции речи. Она приобретает форму монологической контекстной речи. Дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура речевого сообщения, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений [3].

На четвертом году жизни дети овладевают простым распространенным предложением. Довольно рано, примерно к 3-4 годам, дети начинают употреблять сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. На пятом году жизни количество сложных предложений, встречающихся в детской речи, уже составляет 11 % по отношению к

общему числу предложений. В речи детей отмечается наличие почти всех придаточных предложений (кроме определительного) [3].

В этом возрасте дети задают много вопросов взрослым, пытаются сами объяснить свои действия.

Уже с 4-х лет им становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на седьмом году жизни и короткие рассуждения. К моменту поступления в школу связная (устная) речь у детей с нормальным речевым развитием развита на достаточно хорошем уровне [19].

После 4 лет дети могут пересказать знакомую сказку, охотно рассказывают стихотворения, к 5 годам могут пересказывать только что прочитанные короткие тексты, прослушав их 2 раза [61].

После 5 лет дети способны рассказать о виденном или услышанном довольно подробно и последовательно, объяснить причину и следствия, составить рассказ по картине, отличить фантастическое содержание сказки от обычного рассказа [61].

В 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка (А.Н. Гвоздев, В.К. Лотарев, О.С. Ушакова, Г.А. Фомичева и др.) [19].

В старшем дошкольном возрасте заметно снижается характерная для младших дошкольников ситуативность речи [19].

После 6 лет дети могут сами придумать рассказ и сказку, поясняя при этом, где сказка, а где рассказ. Используя образец, ребенок должен придумать свой рассказ о чем-то другом, который, как правило, получается логичным, развернутым [61].

Речевое высказывание ребенка развивается индивидуально.

Факты показывают, что формирование речевого высказывания у ребенка проходит несколько этапов от появления изолированных слов, а

затем изолированных самостоятельных фраз до сложного развернутого высказывания [36].

Таким образом, даже лепет на до-языковой стадии развития речи служит простейшей формой коммуникации, основанной на интонационных компонентах и понятной лишь при знании практической ситуации [36].

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми. В подготовительном периоде развития речи, на первом году жизни, в процессе непосредственно-эмоционального общения со взрослым закладываются основы будущей связной речи. В эмоциональном общении взрослый и ребенок выражают разнообразные чувства (удовольствие или неудовольствие), а не мысли. Постепенно отношения взрослого и ребенка обогащаются, расширяется круг предметов, с которыми он сталкивается, а слова, которые раньше выражали только эмоции, начинают становиться для малыша обозначениями предметов и действий. Ребенок овладевает своим голосовым аппаратом, приобретает умение понимать речь окружающих. Понимание речи имеет огромное значение во всем последующем развитии ребенка, является начальным этапом в развитии функции общения. Складывается особый тип общения, при котором взрослый говорит, а ребенок отвечает мимикой, жестом, движением [3].

На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей. Ребенок подражает звукам и звуко сочетаниям, которые произносит взрослый, сам привлекает внимание взрослого к себе, к какому-нибудь предмету. Все это имеет исключительное значение для развития речевого общения детей: зарождается намеренность голосовой реакции, ее направленность на другого человека, формируются речевой слух, произвольность произнесения [45].

О. В. Правдина, утверждает, что в формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития, развитие мышления, восприятия и наблюдательности [34].

В своём исследовании А.М. Леушина говорит о том, что основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребёнок переходит к речи контекстной. Появление контекстной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. Изменения образа жизни ребёнка, усложнения познавательной деятельности, новые отношения со взрослыми, появление новых видов деятельности требует более развёрнутой речи, а прежние средства ситуативной речи не обеспечивают полноты и ясности высказывания. Возникает речь контекстная [35].

Вывод А.М. Леушиной нашел подтверждение в исследовании М.И. Лисиной и её учеников. Учёные доказали, что уровень речевого развития зависит от уровня общения у детей. Форма высказывания зависит от того, как понимает ребёнка собеседник. Речевое поведение собеседника влияет на содержание и структуру речи ребёнка. Например, в общении со сверстниками дети в большей мере используют контекстную речь, поскольку им надо что-то объяснить, в чём-то убедить. В общении со взрослыми, легко понимающими их, дети чаще ограничиваются ситуативной речью. Наряду с монологической речью продолжает развиваться и диалогическая речь. В дальнейшем обе эти формы сосуществуют и используются в зависимости от условий общения [35].

К концу дошкольного периода ребенок практически овладевает связной речью, развернутой фразовой речью, фонетикой, лексикой и грамматикой в пределах, необходимых и достаточных для устного общения на доступные дошкольнику темы. Уровень развития фонематического слуха позволяет ему овладеть навыками звукового анализа и синтеза, что является необходимым условием усвоения грамоты в школьный период [35].

В школьный период продолжается совершенствование связной речи. Дети сознательно усваивают грамматические правила оформления свободных высказываний, полностью овладевают звуковым анализом и синтезом. На этом этапе формируется письменная речь. В процессе обучения

совершенствуются все функции речи, но особое значение приобретает речь как средство познавательной деятельности [35].

Выводы по 1 главе

Теоретическое исследование показало, что у детей без речевой патологии развитие связной речи происходит последовательно вместе с развитием мышления и связано с развитием деятельности, общения.

У детей старшего дошкольного возраста развитие связной речи достигает довольно высокого уровня. Развитие представления и формирования общих понятий является основой совершенствования мыслительной деятельности – способность обобщать, делать выводы, высказывать суждения и умозаключения. В диалогической речи дети пользуются достаточно точным, кратким или развернутым ответом в соответствии с вопросом. В определенной мере проявляется умение формулировать вопросы, подавать уместные реплики, исправлять и дополнять ответ товарища [50].

Освоение монологической речи, построение развернутых связных высказываний, становится возможным с появлением регулирующей, планирующей функций речи [19].

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представлена в форме специфического проявления речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы развития основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики [58].

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Общее недоразвитие речи – сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Теоретическое обоснование ОНР было сформулировано Р.Е.Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Г.А.Каше, Л.Ф.Спирова, Н. А.Никашина) в 60-х годах XX в.

Р.Е. Левина (1969) выявляет три уровни речевого недоразвития: 1 уровень характеризуется отсутствием общеупотребительной речи, 2 уровень – начатками общеупотребительной речи и 3 уровень определяется как развернутая речь с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [33].

Четвертый уровень был подробно охарактеризован Т.Б. Филичевой, проявляется в недостаточной готовности к усвоению программы по чтению и письму [58].

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных отклонений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому определяется появлением у детей новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивации, предметно-смыслового содержания в речи и мобилизацией компенсаторных возможностей. Индивидуальный темп продвижения ребенка в речевом развитии зависит от тяжести первичного дефекта и его формы [9].

Зачастую причиной общего недоразвития речи является слабость акустико-гностических процессов. В данных случаях при сохранном слухе отмечается пониженная способность к восприятию речевых звуков. Прямой итог нарушения слухового восприятия – это недостаточное различение акустических признаков, свойственных каждой фонеме, вторично при этом страдает произношение звуков и воспроизведение структуры слова. Общее недоразвитие речи часто появляется в результате нарушений, связанных с органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы. В аналогичных случаях говорится о задержке речевого развития. Во всех иных случаях недоразвитие речи является признаком органического поражения центральной нервной системы [19].

По данным Е.М. Мастюковой, дети с общим недоразвитием речи могут быть условно поделены на три группы:

- с моторной алалией;
- с недоразвитием речи церебрально-органического генеза;
- с неосложненным вариантом общего недоразвития речи [39].

Клинический подход к проблеме недостаточного развития общей речи требует медицинского диагноза, поскольку правильное понимание структуры недостаточного развития речи в каждом случае является необходимым условием для наиболее эффективной логопедии и медицинской помощи для этих детей [39].

Нарушения речи рассматриваются в речевой терапии в рамках клинических педагогических и психолого-педагогических подходов. Общая гипоплазия речи часто возникает в результате нарушений, связанных с органическими поражениями или недостаточным развитием некоторых частей центральной нервной системы.

Т.Б. Филичева считает, что ОНР может проявлять себя как самостоятельная патология, так и при других дефектах, таких как алалия, дизартрия, ринолалия [59].

Причинами могут быть: негативные факторы в период беременности и родов; недостаточное общение со взрослыми и с другими детьми, проживание с глухими родителями и т.д., дефицит речевого общения детей, билингвизм, неблагоприятные социальные условия, в которых воспитывается ребенок, а также признаком органического повреждения центральной нервной системы [60].

В настоящее время показано, что употребление алкоголя и никотина во время беременности может также приводить к физическим и неврологическим расстройствам у ребенка, одним из проявлений которого часто является ОНР, в сочетании с синдромами различной сложности. Важнейшая роль в возникновении речевых нарушений принадлежит генетическим факторам. В этих случаях дефект речи может возникать под влиянием даже незначительных неблагоприятных внешних воздействий. При выявлении причин расстройств речи необходимо учитывать критические периоды в развитии речи ребенка, когда психика и развитие отдельных речевых элементов наиболее уязвимы и, следовательно, возрастает риск развития различных расстройств речи [64].

Р.Е. Левина в своих работах использует систематический подход к анализу нарушений речи у детей. Каждое проявление аномального развития речи исследуется на фоне причинно-следственной зависимости. Также ею и сотрудниками в 1969 году была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [33].

Характерным для III уровня развития речи детей является наличие развернутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным является использование простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. Структура предложений может быть нарушена за счет пропуска или перестановки главных и второстепенных членов. В

высказываниях детей появляются слова, состоящие из трех-пяти слогов. Специальные задания позволяют выявить существенные затруднения в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах [33].

В своих исследованиях, ученые Г.И Жаренкова, Н.А. Никашина и С.Ф. Спирина, отмечают, что важной особенностью речи ребенка является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. В собственной речи дети употребляют простые уменьшительно-ласкательные формы существительных, отдельных притяжательных и относительных прилагательных, названия некоторых профессий, приставочные глаголы и т.д., соответствующие наиболее продуктивным и частотным словообразовательным моделям. В то же время они не обладают еще достаточными когнитивными и речевыми возможностями для адекватного объяснения значений этих слов. Стойкие и грубые нарушения наблюдаются при попытках образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики. Так, дети часто подменяют операцию словообразования словоизменением или вообще отказываются от преобразования слова, заменяя его ситуативным высказыванием. В случаях, когда дети все-таки прибегают к словообразовательным операциям, их высказывания изобилуют специфическими речевыми ошибками, такими, как: нарушения в выборе производящей основы, пропуски и замены словообразовательных аффиксов, грубое искажение звуко-слоговой структуры производного слова, стремление к механическому соединению в рамках слова корня и аффикса [51].

Трудности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал является типичным проявлением общего недоразвития речи III уровня. Т.Б Филичева говорит о том, что для этих детей характерно неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением, незнание названий слов, выходящих за рамки

повседневного бытового общения: частей тела человека, животных, наименований профессий и действий, связанных с ними, неточность употребления слов для обозначения животных, птиц, рыб, насекомых и т.п. Отмечается тенденция к множественным лексическим заменам по различным типам: смещения по признакам внешнего сходства, замещения по значению функциональной нагрузки, видо-родовые смещения, замены в рамках одного ассоциативного поля и т. п. Наряду с лексическими ошибками у детей с данным уровнем развития речи отмечается и специфическое своеобразие связной речи. Ее недостаточная сформированность часто проявляется как в детских диалогах, так и в монологах. Это подтверждают трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления [58].

По В.П. Глухову, характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте. Указанные специфические особенности обусловлены низкой степенью самостоятельной речевой активности ребенка, с неумением выделить главные и второстепенные элементы его замысла и связей между ними, с невозможностью четкого построения целостной композиции текста. Одновременно с этими ошибками отмечается бедность и однообразие используемых языковых средств. Так, рассказывая о любимых игрушках или о событиях из собственной жизни, дети в основном используют короткие, малоинформативные фразы. При построении предложений они опускают или переставляют отдельные члены предложения, заменяют сложные предлоги простыми. Часто встречается неправильное оформление связей слов внутри фразы и нарушение межфразовых связей между предложениями. В самостоятельной речи типичными являются трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости: персеверации, антиципации, добавление

лишних звуков, усечение слогов, перестановка слогов, добавление слогов или слогаобразующей гласной. Звуковая сторона речи характеризуется неточностью артикуляции некоторых звуков, нечеткостью дифференциации их на слух. Недостаточность фонематического восприятия проявляется в том, что дети с трудом выделяют первый и последний согласный, гласный звук в середине и конце слова, не подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук, не всегда могут правильно определить наличие и место звука в слове и т. п. Задания на самостоятельное придумывание слов на заданный звук не выполняют [18].

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

Ряд авторов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова отмечают у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи недостаточность и объем внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. При зрительном опознании предмета в усложненных условиях дети с третьим уровнем общего недоразвития речи воспринимают образ предмета с определенными трудностями, им требуется больше времени для принятия решения, отвечая, они проявляют неуверенность, допускают ошибки в опознании. При выполнении заданий «приравнивание к эталону» они используют элементарные формы ориентировки. Зрительное восприятие у таких детей сформировано недостаточно. Если рассматривать мнестические функции, то

у таких детей запоминание словесных стимулов значительно хуже, чем у детей без речевой патологии. Дети с третьим уровнем общего недоразвития речи быстро устают, затрудняются в выборе продуктивной тактики [33].

Ю.Ф. Гаркуша отмечает, что у дошкольников с общим недоразвитием речи процесс общения со взрослыми отличается от нормы по всем основным параметрам, что вызывает значительную задержку становления соответствующих возрасту форм общения: внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной. Предпочитаемым для большинства из них является общение со взрослым на фоне игровой деятельности, которая у детей данного возраста отличается не только содержательной бедностью, но и недостаточной структурированностью, используемой в ней речевой продукции [15].

Наблюдение за процессом общения детей со взрослыми во время режимных моментов и в процессе различных видов деятельности показывает, что практически у половины детей с недоразвитием речи не сформирована культура общения: они фамильярны со взрослыми, у них отсутствует чувство дистанции, интонации часто крикливы, резки, дети назойливы в своих требованиях [15].

Исследователи отмечают, что дети с ОНР используют в общении со взрослыми менее развернутую в содержательном и структурном отношении речевую продукцию, нежели в общении со сверстниками, что не соответствует нормальному онтогенезу средств общения (О.Е. Грибова, 1995; И.С. Кривовяз, 1995; Ю.Ф. Гаркуша и В.В. Коржавина, 2001).

Процесс общения со взрослыми в свою очередь оказывает существенное влияние на развитие общения со сверстниками. Развитие речи у детей протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются несформированными. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка со взрослыми и

сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения. Этому в значительной степени способствуют невротические проявления [15].

Как показывают исследования Ю.Ф. Гаркуши и В.В. Кожевниковой, у дошкольников с третьим уровнем ОНР имеются нарушения в общении, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы; имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений; преобладающая форма общения с взрослыми и детьми ситуационно-деловая, что не соответствует возрастной норме. Наличие общего недоразвития речи у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и общения

2.2 Особенности связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)

У детей с общим недоразвитием речи связная речь сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делает речь детей бедной и стереотипной. Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий. При пересказе дети с общим недоразвитием речи ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, "теряют" действующих лиц.

Творческое рассказывание детям с общим недоразвитием речи III уровня дается с большим трудом, чаще не сформировано. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста. Чаще всего дети испытывают затруднения в составлении развернутого

рассказа по картинке, серии сюжетных картинок, иногда затрудняются выделить основную мысль повествования, определить логику и последовательность в изложении событий. Рассказы составляют с акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. При пересказе короткого текста не всегда полностью понимают смысл прочитанного, опускают существенные, для изложения детали, нарушают последовательность, допускают повторы, добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняются в выборе необходимого слова. Описательный рассказ беден, страдает повторами, не используется предложенный план; описание сводится к простому перечислению отдельных признаков любимой игрушки или знакомого предмета [53].

Т.А. Ткаченко в своих трудах пишет о том, что развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего таким детям даются самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников. Характерно, что отсутствие у детей чувства рифмы и ритма мешает заучиванию ими стихов [54].

Речевое недоразвитие отрицательно сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логическая память у таких детей заметно снижена по сравнению с нормально говорящими сверстниками и продуктивность запоминания. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок.

Л.Ф. Спинова, говорит, что у дошкольников с общим недоразвитием речи монологическая устная речь самостоятельно не формируется, затрудняются строить фразы, прибегают к перефразировкам и жестам,

теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления [51].

При пересказе дети с общим недоразвитием речи ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц, не всегда полностью понимают смысл прочитанного, допускают повторы, добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняется в выборе необходимого слова. Часть детей оказывается способной лишь отвечать на вопросы. Экспрессивная речь детей со всеми указанными особенностями может служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений со стороны логопеда и родителей. Вне специального внимания к их речи эти дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, недостаточно общаются со сверстниками, редко обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает сниженную коммуникативную направленность их речи. Трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозят процесс развития связной речи и, прежде всего, своевременный переход от ситуативной формы к контекстной [51].

Исследования С.Н. Шаховской показывают, что у детей с тяжелой патологией речи пассивный запас слов значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно. Дети не используют имеющийся у них запас лингвистических единиц, не умеют оперировать ими, что говорит о не сформированности языковых средств, о невозможности осуществлять спонтанно выбор языковых знаков и использовать их в речевой деятельности. Известно, что для осуществления речевого общения необходимо умение выражать и передавать мысли. Этот процесс реализуется с помощью фраз. При нарушении речевого развития трудности построения фраз и оперирования ими в процессе речевой коммуникации выступают достаточно отчетливо, проявляются в

аграмматизме речи, что свидетельствует и о несформированности грамматического структурирования [9].

Н.Н. Трауготт, отмечает у детей с общим недоразвитием речи с алалией), имеющих нормальный слух и первично сохранный интеллект, скудный, отличающийся от нормы словарь и своеобразие его употребления, узко ситуативный характер словаря. Дети не сразу начинают употреблять в различных ситуациях речевого общения слова, усвоенные ими на занятиях, при изменении ситуации теряют слова, казалось бы, хорошо знакомые и произносимые ими в других условиях [55].

О.Е. Грибова, описывая нарушения лексической системы у детей с общим недоразвитием речи, указывает на то, что одним из механизмов патогенеза является несформированность звукобуквенных обобщений. Автор полагает, что уровень несформированности звуковых обобщений напрямую связан с уровнем развития речи. Общее недоразвитие речи – это неравномерный, замедленный процесс овладения языковыми средствами родного языка. Дети не овладевают самостоятельной речью, и с возрастом эти расхождения становятся все более заметными [21].

Как показывают исследования Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, время появления первых слов у детей с общим недоразвитием речи не имеет резкого отличия от нормы. Однако сроки, в течение которых дети продолжают пользоваться отдельными словами, не объединяя их в двухсловное предложение, различны. Основными симптомами дизонтогенеза речи являются стойкое и длительное отсутствие речевого подражания новым для ребенка словам, воспроизведение в основном открытых слогов, укорочение слова за счет пропуска его отдельных фрагментов [61].

У детей с общим недоразвитием речи III уровня активный словарь состоит прежде всего из существительных и глаголов, местоимений различных разрядов, прилагательные преобладают в меньшей степени, наречия практически не используются. Сложные предлоги употребляются редко, а в использовании простых предлогов наблюдаются множественные ошибки [11].

Дети данной группы не понимают значения многих слов, часто смешивают близкие по смыслу слова (кресло – диван), а также слова близкие по звучанию (смола – зола). Даже знакомые глаголы дети часто недостаточно дифференцируют по значению (поить – кормить). Данные замены осуществляются как по звуковому, так и по смысловому признаку.

Уже в старшем дошкольном возрасте дети с нормой достигают высокого уровня развития связной речи, а именно: умеют вычленять наиболее существенные признаки и свойства, активно участвуют в разговоре, могут отстаивать свое мнение, дают более развернутый анализ предмета или явления; пользуются распространенными осложненными и сложными предложениями, могут составить описательный и сюжетный рассказы на предложенную тему, речь детей приобретает форму монологической, контекстной.

В данном возрасте у детей с общим недоразвитием речи III уровня имеется наличие развернутой фразовой речи, что позволяет расширить речевое общение детей с окружающими, однако с проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети этого уровня вступают в контакт с окружающими, но лишь в присутствии родителей, воспитателей, вносящих соответствующие пояснения [25].

Звуки, которые дети с общим недоразвитием речи III уровня умеют произносить правильно, в их самостоятельной речи звучат недостаточно четко. Они пользуются практически всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Улучшаются произносительные возможности ребенка, воспроизведение слов разной слоговой структуры и звуко-наполняемости. Дети не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых из жизненного опыта. Они могут рассказать о своей семье, составить короткий рассказ. В устном речевом общении дети стараются обходить трудные для них слова и выражения. Свободное же общение крайне затруднено. Также наблюдаются ошибки и при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами. При

составлении предложений по картине дети, нередко правильно называя действующее лицо и само действие, не включают в предложение названия предметов, которыми пользуется действующее лицо.

Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и других позволяют говорить также о том, что самостоятельная связная речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей структурносемантической организации. У них недостаточно развито умение связано и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев [11].

Жукова Н.С. отмечает неполное понимание текста, поскольку для этого необходимо понимание отдельных слов и определенный запас этих слов и соответственно понимание связей между ними. У детей предпосылки формирования верно прочитанного им текста отсутствуют, так как многое из текста остается непонятым, понимание смысла в общих чертах присутствует. Как следствие, пересказ становится не точным и не полным из-за непонимания и осмысления отдельных слов, а также связи между ними. Смысл рассказа не понимается в полном объеме из-за нарушенных причинно-следственных и временных связей [24].

Связная речь характеризуется фрагментарностью и смазанностью, отсутствием последовательности, неумением найти главное и проанализировать основное, трудностями выстраивания причинно-следственных связей. Самое сложное для детей это рассказ по памяти и присутствие творческого компонента в рассказе. Несмотря на то, что детям дается образец, их рассказ заметно отличается от рассказов сверстников. Аграмматизмы наиболее часто встречающиеся в речи ребенка это пропуски или дополненные лишние члены продолжения, ошибки в управлении и согласовании, в употреблении временных глаголов, в словообразовании, в

формировании высказывания. В рассказах детей многократно используются существительные и местоимения, что, скорее всего, является следствием трудностей в развертывании замысла. Детями используются «штампы» при построении предложений или идет перечисление субъектов и объектов. Использование местоимений и наречий с обобщенным значением наблюдается как следствие ограниченного словарного запаса [9].

В речи детей присутствует множественное использование вводных слов, что говорит о трудностях в грамотном построении предложения. Ребенок таким образом используется «шаблон высказывания» [3].

Трудности в построении фразы, перефразировки и жесты мешают ребенку найти и выделить главное, и, соответственно, они начинают путать события, терять главную мысль и иногда не заканчивают начатую фразу. Речь приобретает хаотичный характер и оформление ее становится не четким и

Ограниченный объем синтаксических конструкций, трудности в программировании высказывания, дифференцирование элементов и синтезирование в единое целое, соответствующего той или иной цели высказывания делают контекстную речь ребенка несовершенной [18].

Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и других позволяют говорить также о том, что самостоятельная связная речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связано и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев [11].

Таким образом, речевое развитие ребенка старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое

время остаются не сформированными. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

Дисгармоничное формирование компонентов языковой системы, к которой относится звуковая, смысловая стороны ведет к спонтанному формированию речи. Необходимо отметить, что дети замыкаются и происходит дефицит общения, что ведет к неполноценному накоплению речевого опыта и мешает создавать условия для дальнейшего формирования и развития речи.

Выводы по 2 главе

Анализируя закономерности формирования связной речи в онтогенезе, я выявила этапы формирования связной речи при нормальном развитии ребенка, а также привели сравнение развития связной речи в дизонтогенезе.

Как отмечает Н. С. Жукова, неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохраненной смысловой, логической памяти, у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

В связи с этим формирование связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

Успешность старших дошкольников, как будущих школьников, во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение

давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения - все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной речи.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

3.1 Методика изучения связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Для исследования нами была использована методика В. П. Глухова, которую адаптировали с учётом данной категории детей: было произведено сокращение объёма и наполняемости заданий, исключены задания с элементами творчества, широко применялся наглядный материал и игровые приёмы. Преимуществом методики изучения связной речи В. П. Глухова является подробное описывание каждого задания, материалы, необходимые для исследования, наличие методических рекомендаций и критерии оценки результатов.

Методика В.П. Глухова представлена в Приложении 1.

С целью комплексного исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня использовались серии заданий, которые включали:

— составление предложений по отдельным ситуационным картинкам («картинки-действия» по терминологии Л.С. Цветковой, 1985) Ребенку, поочередно предлагают серию картинок (5-6 картинок-действий). При показе каждой картинки ребенку задается вопрос: «Скажи, что здесь нарисовано?».

Картинный материал представлен в приложении (Приложение 1).

—составление предложения по трем картинкам, связанным тематически.

Ребенку предлагают назвать картинки, а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Это задание направлено на выявление способности детей устанавливать логико-смысловые

отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания.

Картинный материал представлен в приложении (Приложение 2).

— пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа).

Это задание позволяет выявить возможность детей с ОНР воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. Для этого могут быть использованы знакомые детям сказки: «Репка», «Теремок», «Курочка Ряба», короткие реалистичные рассказы. Текст задания читается дважды; перед повторным прочтением дается установка на составление пересказа.

Текстовый материал представлен в приложении (Приложение 3).

— составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Такое задание используется для выявления возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. Картинки в нужной последовательности раскладывают перед ребенком и дают внимательно их рассмотреть. Составлению рассказа предшествует разбор предметного содержания картинок с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки. Затем ребенок составляет рассказ самостоятельно или с помощью наводящих вопросов.

Картинный материал представлен в приложении (Приложение 4).

— сочинение рассказа на основе личного опыта.

Ребенок из личного опыта самостоятельно учится отбирать словарный материал. Он, по словам Тихеевой «вынужден брать и комбинировать слова и выражения самостоятельно, а не выбирать их из готового рассказа.

— составление рассказа-описания.

В рассказе отображены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение. Соблюдается определенная логическая последовательность в описании признаков предмета (напр., от описания основных свойств — к второстепенным и др.). Соблюдаются

смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа (микротемами), используются различные средства словесной характеристики предмета (определения, сравнения и др.).

Первое задание помогает определить способность ребенка к составлению связного высказывания по картинке в виде фразы. Ребенку предлагаются следующие картинки: «Мальчик рисует», «Мальчик умывается», «Девочка моет посуду». При предъявлении каждой картинки ребенку задается вопрос: «Скажи, что здесь нарисовано?», постановкой которого выясняется, способен ли ребенок самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей фразы. При отсутствии фразового ответа задается второй - вспомогательный вопрос, прямо указывающий на изображенное действие ("Что делает мальчик / девочка?"). При анализе результатов отмечаются особенности составленных фраз (смысловое соответствие, грамматическая правильность, наличие пауз, характер наблюдаемого аграмматизма и др.).

Критерии оценивания:

– ответ на вопрос - задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинки, полное или точно отображенное ее предметное содержание - 5 баллов;

– длительные паузы с поиском нужного слова - 4 балла.

– сочетание указанных недостатков информативности и лексико-грамматического структурирования фразы при выполнении всех (или большинства) вариантов задания - 3 балла.

- Адекватная фраза-высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполненное субъектом действие. Не все варианты задания выполнены - 2 балла.

– отсутствие адекватного фразового ответа с помощью дополнительного вопроса. Составление фразы подменяется перечислением

предметов, изображенных на картинках - 1 балл.

Второе задание – это составление предложения по трем картинкам: «девочка», «лес», «корзинка». Задание помогает выявить у ребёнка способность устанавливать смысловые отношения между предметами. Ребёнку предлагается назвать что изображено на картинках, затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось обо всех трех предметах. Для облегчения задания дается вспомогательный вопрос: "Что сделала девочка?" Перед ребенком стоит задача, опираясь на "семантическое" значение каждой картинки и вопрос педагога, установить возможное действие и отобразить его в речи в форме законченной фразы. Если ребенок составил предложение 31 с учетом только двух или даже одной картинки (например: "Девочка гуляла в лесу"), инструкция повторяется с указанием на пропущенную картинку. При оценке результатов важно учитывать: наличие фразы, адекватной предложенному заданию; особенности этой фразы (семантическая "наполненность", синтаксическая структура, аграмматизмы и др.); характер оказываемой ребенку помощи.

Критерии оценивания:

- фраза составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание - 5 баллов;
- если у детей имеются отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации - 4 балла;
- фраза составлена на основе предметного содержания только двух картинок. При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание - 3 балла;
- ребенок не смог составить фразу высказывание с использованием всех трех картинок, несмотря на оказываемую ему помощь - 2 балла;

- предложенное задание не выполнено - 1 балл.

Следующие задания предназначены для определения уровня сформированности и особенности связной монологической речи детей.

Цель третьего задания – выявить у ребёнка способность к пересказу небольшого текста. Рассказ прочитывается дважды. Перед повторным чтением ребёнку дается установка на пересказ. После прочтения ребёнку предлагается ответить на вопросы по данному тексту и пересказать его. При оценке выполнения задания особое внимание уделяется полноте передачи текста, его связности и содержанию. Так же оценивается наличие пауз, повторов, пропусков.

Критерии оценивания:

- если пересказ составлен самостоятельно, полностью передается содержание текста - 5 баллов;
- пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы), но полностью передается содержание текста - 4 балла;
- составлен по наводящим вопросам, связность изложения отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента – 3 балла;
- пересказ нарушена - 2 балла;
- задание не выполнено - 1 балл.

Четвертое задание используется для выявления способности ребенка составлять связный рассказ на основе серии сюжетных картинок. Перед ребёнком выкладываются картинки в правильной последовательности и кратко разъясняется что изображено на каждой картинке, после чего даётся инструкция их внимательно рассмотреть. Затем картинки перемешиваются и ребёнку необходимо расположить их в правильном порядке. Если ребенок затрудняется в выполнении задания, кроме наводящих вопросов можно указать на соответствующую картинку серии с объяснением деталей

изображения. При выполнении задания, обращается внимание на смысловое содержание рассказа и логическую связь между картинками.

Критерии оценивания:

- самостоятельно составлен связный рассказ - 5 баллов;
- рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку), достаточно полно отражено содержание картинок – 4 балла;
- рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь - 3 балла;
- рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, его связность резко нарушена, отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету - 2 балла;
- задание не выполнено - 1 балл.

Пятое задание подразумевает составление рассказа из личного опыта. Целью этого задания является выявление у дошкольников индивидуального уровня и особенности владения связной речью при передаче своих впечатлений. Ребёнку предлагается составить рассказ на основе личного опыта на близкую ему тему. Для начала предлагается план из нескольких вопросов-заданий. Например, при составлении рассказа на тему «Игры на детской площадке» предлагается рассказать, что находится на площадке, чем занимаются на ней дети, в какие игры они играют, назвать свои любимые игры. После этого ребенок самостоятельно составляет рассказ. При возникновении трудностей задаются наводящие и уточняющие вопросы. При оценке выполнения этого задания обращается внимание на особенности фразовой речи, учитывается степень информативности рассказа.

Критерии оценивания:

- рассказ содержит достаточно информативные ответы на все вопросы задания - 5 баллов;

– рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания, большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания - 4 балла;

– в рассказе отражены все вопросы задания, отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий, информативность рассказа недостаточна - 3 балла;

– отсутствуют один или два фрагмента рассказа, большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий - 2 балла;

– задание не выполнено - 1 балл.

Шестое задание – составление описательного рассказа. Ребенку предлагается описать игрушку или персонажа сказки, мультфильма. При этом можно использовать наглядный материал (модель предмета (игрушку) или графическое изображение). Например, при описании куклы дается инструкция: расскажи, как её зовут, во что она одета, из чего сделана, назови основные части тела и т.п. При анализе составленного рассказа обращается внимание на полноту и точность описания предмета, логичность рассказа.

Критерии оценивания:

– в рассказе-описании отражены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение, соблюдается логическая последовательность в описании признаков предмета - 5 баллов;

– рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета - 4 балла;

– рассказ-описание составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен, в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета - 3 балла;

– рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически

обусловленной последовательности рассказа-описания - 2 балла;

– задание не выполнено - 1 балл.

Комплексное обследование по данной методике позволяет получить общую оценку речевой способности ребенка в разных формах речевых высказываний – от элементарных (составление фразы) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества). При этом учитываются характерные особенности и недостатки в построении развернутых высказываний, выявленные у старших дошкольников. При анализе и оценке ответов детей особое внимание обращается на недостатки в грамматическом оформлении высказывания. Для рассказов детей с ОНР характерны бедность и однообразие. Отмечаются ошибки в построении предложений, нарушении связи между ними.

Критерии отнесения ребенка к тому или иному уровню составляется на основании суммирования баллов за все шесть заданий.

К высокому уровню развития связной речи относятся дети, набравшие от 25 до 30 баллов по всем заданиям.

К среднему уровню развития связной речи относятся дети, набравшие от 19 до 24 баллов по всем заданиям.

К недостаточному уровню развития связной речи относятся дети, набравшие от 14 до 19 баллов по всем заданиям.

К низкому уровню развития связной речи относятся дети, набравшие от набравшие от 9 до 14 баллов по всем заданиям.

3.2 Состояние связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Логопедическая работа проводилась на базе МАОУ «СОШ №59 г. Челябинска» Д/О №1. В логопедической работе приняли участие 10 детей 5-6 лет старшей логопедической группы, имеющих общее недоразвитие речи III уровня.

Список детей и логопедические заключения представлены в Таблица

2.

Таблица 2 – Список детей экспериментальной группы

№	Имя ребенка	Логопедическое заключение
1	Аня С.	Общее недоразвитие речи III уровня. Стертая дизартрия.
2	Александр Б.	Общее недоразвитие речи III уровня. Дизартрия.
3	Данил Б.	Общее недоразвитие речи III уровня. Стертая дизартрия.
4	Юлия Н.	Общее недоразвитие речи III уровня. Стертая дизартрия.
5	Андрей Е.	Общее недоразвитие речи III уровня. Заикание
6	Алина Ш.	Общее недоразвитие речи III уровня. Дизартрия.
7	Никита Д.	Общее недоразвитие речи III уровня. Стертая дизартрия.
8	Алижон Б.	Общее недоразвитие речи III уровня. Заикание
9	Сергей Х.	Общее недоразвитие речи III уровня. Ринолалия
10	Егор К.	Общее недоразвитие речи III уровня Стертая дизартрия.

Результаты обследования представлены в Таблицах № 3-9:

Таблица 3 – Результаты изучения умений составлять предложения по отдельным ситуационным картинкам

Имя ребенка	Ситуационные картинки					Оценка результатов (средний балл)
	Мальчик поливает цветы	Девочка ловит бабочку	Мальчик ловит рыбу	Девочка катается на санках	Девочка везет куклу в коляске	
Аня С.	2	3	3	2	2	2
Александр Б.	3	3	3	3	4	3
Данил Б.	3	4	3	3	4	3
Юлия Н.	2	3	2	2	2	2
Андрей Е.	4	4	4	3	4	4
Алина Ш.	3	3	3	3	3	3
Никита Д.	3	3	4	3	4	3
Алижон Б.	3	2	3	2	2	2
Сергей Х.	4	4	3	4	4	4
Егор К.	2	2	3	2	3	2

Результаты полученных данных по этому заданию позволяют нам сделать вывод о том, что у всех детей (100%), принимавших участие в эксперименте, отмечаются сложности в составлении предложений по отдельным ситуационным картинкам.

Выявленные проблемы заключались в том, что при работе с первой ситуационной картинкой «Мальчик поливает цветы» Егору, Юле и Ане потребовались наводящие вопросы, указывающие на выполненное субъектом действие, с помощью которого была составлена адекватная фразовысказывание.

Вторая ситуационная картинка «Девочка ловит бабочку» вызвала у детей сложность в том, что они не могли вспомнить слово «сачок», поэтому им требовались длительные паузы, чтобы подобрать нужное слово. Некоторое дети не употребляли этот термин в своем ответе.

В работе с остальными ситуационными картинками «Мальчик ловит рыбу», «Девочка катается на санках», «Девочка везет куклу в коляске» многие дети сокращали свои высказывания («Девочка катается», «девочка играет») или заменяли слова близкими по смыслу («рыбачит», «едет» и др.).

Наибольшие сложности данное задание вызвало у 3 детей: Егора, Юли и Ани. Ошибки заключались в неправильном употреблении предлогов, также дети при работе с каждой картинкой нуждались в наводящих вопросах и при ответах допускали грамматические неточности. В некоторых своих выражениях ограничивались лишь двухсловным предложением или перечислением действий, которые были изображены на картинках («поливает», «ловит бабочку», «рыбачит» и др.).

Таблица 4 – Результаты изучения умений составлять предложения по трем картинкам, связанным тематически

Имя ребенка	Оценка результатов
Аня С.	3
Александр Б.	3
Данил Б.	4
Юлия Н.	3
Андрей Е.	4

Алина Ш.	3
Никита Д.	4
Алижон Б.	3
Сергей Х.	4
Егор К.	3

Анализ результатов показал, что у всех детей, принимавших участие в эксперименте, отмечаются сложности в составлении предложений по трем картинкам, связанным тематически.

Дети, набравшие 4 балла, подошли к заданию с наибольшим интересом, чем остальные, разглядывали предложенные им картинки, перечисляли предметы, изображенные на них. Некоторым детям требовалось время, чтобы правильно сформулировать предложение. Егор и Алижон долго разглядывали картинки и в итоге построили фразу, составленную на основе предметного содержания только двух картинок. Ане понадобилась помощь взрослого, с помощью которой она смогла составить рассказ, но допустила грамматические неточности.

Качественный и количественный анализ результатов диагностических методик помог нам выявить уровень развития связной речи у каждого ребенка. Эти данные я представила в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты изучения умений пересказывать текст знакомой сказки

Имя ребенка	Оценка результатов
Аня С.	3
Александр Б.	3
Данил Б.	3
Юлия Н.	3
Андрей Е.	4
Алина Ш.	3
Никита Д.	4
Алижон Б.	3
Сергей Х.	3
Егор К.	3

Исходя из выявленных результатов можно сказать, что у всех детей, принимавших участие в эксперименте, выявлены проблемы при пересказе текста знакомой сказки.

Данное задание вызвало большую трудность у детей, так как не предоставляло наглядную опору. Многим детям требовалась помощь взрослого. Несмотря на то, что у многих детей отмечались грамматические неточности, всем детям удалось верно передать смысловую целостность текста.

Таблица 6 Результаты изучения умений составлять рассказ по серии сюжетных картинок

Имя ребенка	Оценка результатов
Аня С.	3
Александр Б.	3
Данил Б.	3
Юлия Н.	2
Андрей Е.	3
Алина Ш.	3
Никита Д.	3
Алижон Б.	2
Сергей Х.	4
Егор К.	3

Анализ результатов показал, что у всех детей, принимавших участие в эксперименте, выявлены проблемы в составлении рассказа по серии сюжетных картинок.

Абсолютно у всех детей рассказ был составлен с некоторой помощью взрослого. Некоторым детям требовались наводящие вопросы и указания на соответствующую картинку. Многие дети долго рассматривали картинки, постоянно меняя их последовательность, допускали неточности в употреблении предлогов, слово «варила» заменяли на «жарила», ограничивались употреблением простых нераспространенных предложений.

Таблица 7 – Состояние сформированности умения сочинять рассказ на основе личного опыта

Имя ребенка	Оценка результатов
Аня С.	4
Александр Б.	4
Данил Б.	4
Юлия Н.	3
Андрей Е.	4
Алина Ш.	3

Никита Д.	4
Алижон Б.	3
Сергей Х.	4
Егор К.	3

Анализ результатов показал, что у всех детей, принимавших участие в эксперименте, выявлены проблемы в умении сочинять рассказ на основе личного опыта.

С данным заданием дети справились лучше, чем с предыдущим, им было интересно рассказывать о себе. Большая часть рассказов детей представляет собой информативные высказывания, но с некоторыми элементами грамматических неточностей.

Детям неоднократно требовались наводящие вопросы взрослого, она часто отвлекалась и переключалась на другую тему. У некоторых детей отдельные фрагменты сочинения представляют собой простое перечисление действий, информативность недостаточна, в их высказываниях преобладали простые предложения и реплики да\нет.

Таблица 8 – Результаты изучения умений составлять рассказ-описание

Имя ребенка	Оценка результатов
Аня С.	3
Александр Б.	4
Данил Б.	3
Юлия Н.	3
Андрей Е.	3
Алина Ш.	2
Никита Д.	3
Алижон Б.	3
Сергей Х.	3
Егор К.	3

Составить рассказ-описание достаточно информативно, с логической завершенностью и отразить в нем большую часть основных свойств и качеств предмета, удалось всем детям, за исключением Алины.

Таблица 9 – Результаты исследования уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

№	Имя ребенка	Номер задания						Сумма баллов	Уровень развития
		1	2	3	4	5	6		
1	Аня С.	2	3	3	3	4	3	18	Недостаточный
2	Александр Б.	3	3	3	3	4	4	20	Средний
3	Данил Б.	3	4	3	3	4	3	20	Средний
4	Юлия Н.	2	3	3	2	3	3	16	Недостаточный
5	Андрей Е.	4	4	4	3	4	3	24	Средний
6	Алина Ш.	3	3	3	3	3	2	17	Недостаточный
7	Никита Д.	3	4	4	3	4	3	21	Средний
8	Алижон Б.	2	3	3	2	3	3	16	Недостаточный
9	Сергей Х.	4	4	3	4	4	3	22	Средний
10	Егор К.	2	3	3	3	3	3	17	Недостаточный

Анализ результатов изучения уровня сформированности связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня показал, что 5 детей (50%) имеют средний уровень, 5 дошкольников (50%) – недостаточный уровень, высокий уровень не был выявлен ни у одного ребенка данной группы. Полученные данные я представила в виде рисунка (Рисунок 1).

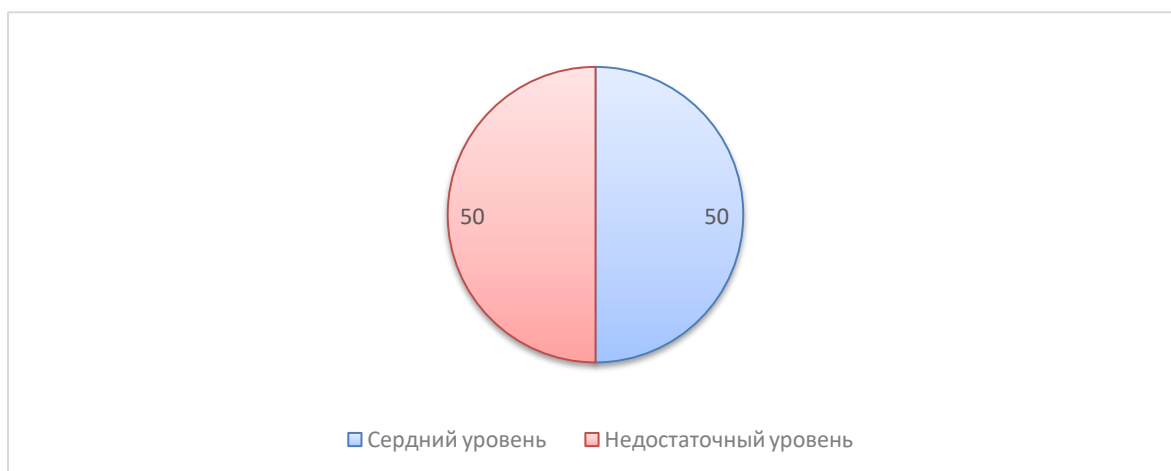


Рисунок 1 – Распределение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по уровням сформированности связной речи в %

После полученных результатов и проведенного анализа, сделаны следующие выводы:

1. Для самостоятельного монологического высказывания детей с общим недоразвитием речи характерно использование коротких фраз,

ошибки в построении развернутых предложений, сложность в выборе нужных лексем, нарушение смысловой организации высказываний, отсутствие связи между элементами сообщения.

2. У старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня основной особенностью высказываний является – нарушение связности. Отмечаются не неявно выраженные нарушения связности, к которым относятся пропуски отдельных, важных в смысловом отношении слов, фраз, так и значительные нарушения связности, при которых отмечаются повторное отсутствие в рассказе смысловой и синтаксической связи между смежными фразами, пропуски слов или частей текста, влияющие на последовательную организацию высказывания, нарушение смысловой связи между двумя фрагментами текста. Попуск нескольких фрагментов, отсутствие смысловой связи между рядом последовательных предложений, незавершенность частей текста, а также сочетание различных недостатков приводят к существенным нарушениям связности рассказа.

3. Важное место среди особенностей детских высказываний занимают недостатки в их грамматическом оформлении. Чаще всего отмечаются ошибки при построении предложений – неправильное оформление связи и пропуски слов, ошибки в употреблении глагольных форм, дублировании элементов фразы и др.; выявляются серьезные недостатки в синтаксической организации высказываний – нарушение синтаксической связи между фразами, прежде всего из-за несоответствия видовых и временных форм глаголов в следующих друг за другом предложениях, пропуски глаголов-предикатов и др. Часто возникают лексические затруднения, ошибки, связанные со слабостью лексических дифференцировок.

Для повышения уровня сформированности связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня необходимо проводить комплексную, планомерную коррекционную работу.

3.2 Содержание логопедической работы по формированию связной речи у детей с общим недоразвитием речи (III уровень)

Формирование связной речи у детей является сложным процессом, который может быть затруднен при общем недоразвитии речи. Чтобы помочь детям развить речевую деятельность, необходимо учитывать несколько аспектов работы:

- расширение словарного запаса;
- понимание значения слов;
- совершенствование грамматического строя речи;
- развитие диалогической и монологической форм речи.

Основные коррекционные задачи развития связной речи:

- а) систематизирование работ по формированию и закреплению лексико-грамматических категорий;
- б) формирование навыков речевого общения на занятиях, в повседневной жизни и деятельности детей;
- в) формирование умений анализировать текст, выделение смысловых звеньев, составление плана и пересказа по плану;
- г) формирование правильного лексического и грамматического оформления речевого высказывания;
- д) обучение анализу, планированию, построению, композиционному оформлению самостоятельных речевых высказываний;
- е) развитие самоконтроля за собственной речью.

Использование методов строится на следующих принципах:

1. Принцип свободы говорит о том, что занятия не могут быть обязательными или принудительными. Они должны строиться только на интересе самих детей [33].

2. Принцип взаимодействия рассматривается на нескольких уровнях [33]:

а) на уровне взаимоотношения между взрослым и ребенком: – взаимодействие как взаимное творчество педагога и ребенка; – взаимодействие участников деятельности;

б) на уровне взаимодействия задач на разных стадиях формирования выразительного образа.

3. Принцип игровой цели материала с учетом возрастных особенностей ребенка [33].

4. Принцип рациональной и эффективной подачи материала [33]:

а) постепенность;

б) системность и обобщенность предлагаемого детям материала.

5. Принцип сочетающихся в процессе обучения самовоспроизводящихся и творческих типов заданий [33].

6. Принцип принятия сведений возрастной и психологической особенности детей дошкольного возраста [33].

Коррекционная работа должна быть спланирована с учетом принципов, которые помогут направить ее в нужное русло и достичь максимального успеха.

С учетом ряда педагогических условий становится возможным решение задачи развития связной речи посредством обучения рассказыванию. К таким условиям относятся теоретические и практические рекомендации, установки и средства организации образовательного процесса. К таким условиям относят:

1. Подбор литературных тем для использования их в речевой деятельности детей дошкольного возраста, учитывая доступность, педагогическую целесообразность и эффективность, в соответствии с гигиеническими нормами дошкольного учреждения [40].

2. Знания и умелое применение педагогом технологий, различных приемов обучения составлению рассказа и пересказа [40].

3. Обеспечить детей определенной наглядностью, воспитывать внимательное наблюдение за объектами и явлениями окружающего мира

[40].

4. Постепенно усложнять осваиваемые детьми способности речевой деятельности [40].

5. Комплексно использовать взаимодополняющие формы работ по развитию связной речи (совместная деятельность педагога и детей, самостоятельная деятельность детей) [40].

6. Комплексно и системно использовать методы и приемы развития связной речи детей [40].

7. Взаимодействовать между руководителями и педагогами по данной проблеме использования техник (разработки, методические пособия и т.д.), а также необходимо наличие материально-технической базы и рациональная организация места для работы с ними [40].

Таким образом, учитывая основные принципы, цели, задачи, направления логопедической работы по развитию связной речи у детей будут иметь положительную динамику.

Исследователи ранее учли особенности повествования как вида монологической речи, а также специфику детских повествовательных рассказов и определили круг знаний и навыков, которые должны быть освоены детьми в дошкольных учреждениях. К таким знаниям и навыкам отнесли:

- уметь определять тему рассказа, давать заголовок;
- знать структуру рассказа и уметь следовать ей;
- владеть разными способами зачинов рассказов;
- соблюдать логичность в переходе от одной мысли к другой, уметь логически завершать рассказ;
- уметь пользоваться разными видами связей между предложениями;
- владеть различными средствами выразительности, уметь правильно подбирать слова по смыслу;

– использовать различные синтаксические конструкции, уметь вставлять в рассказ описание, рассуждение.

Методика В. П. Глухова по формированию связной речи рассчитана на систему обучения рассказыванию детей в несколько стадий:

- составление высказываний по наглядному восприятию;
- воспроизведение прослушанного текста;
- составление рассказа-описания;
- рассказывание с элементами творчества (по аналогии, на заданную тему и др.) [20].

Каждую форму обучения рассказыванию В. П. Глухов предлагает осуществлять путем разноплановых занятий: занятие по пересказу, занятие обучения рассказыванию по картинкам, занятие обучения описанию предметов, занятие обучения рассказыванию с элементами творчества [20].

1. Занятие по пересказу.

Обучая пересказу, можно способствовать обогащению словарного запаса, развитию восприятия, памяти и внимания. Обучая пересказу в некоторых случаях применяют «иллюстративное панно» с ярким изображением обстановки и основных деталей, с которыми связано сюжетное действие произведения. Иллюстрирование осуществляется при помощи плоских фигур персонажей и предметов, которые могут перемещаться на панно. Демонстрационное панно применяется для иллюстрирования логопедом текста при чтении и разборе произведения, иллюстрирование ребенком пересказа, а также для обучения планированию пересказа путем моделирования действий персонажей.

Для того, чтобы интерес к занятиям, развитие восприятия и вербальной памяти, а также речемыслительной деятельности детей проходил с интересом, В. П. Глухов рекомендует использовать диафильм. Одним из вариантов структуры такого занятия предполагается: предварительное чтение текста; просмотр диафильма вместе с прослушиванием текста; просмотр кадров, сопровождаемый ответами детей на вопросы; пересказ

текста по фрагментам [20].

В ходе занятия по пересказу особое внимание уделяют логопедической работе по формированию у детей грамматически правильной речи, усвоению различных языковых средств, построению связных высказываний.

Занятия должны быть не только интересными и завлекать ребенка, но и дидактически познавательными. Целесообразно вести дифференцированную работу, так как у каждого ребенка виден разный темп усвоения материала. Можно изучить и понять сильные стороны каждого ребенка, в зависимости от основного канала восприятия. Нужно следить за благоприятной обстановкой на занятии. Давать четкие установки и инструкции, понятные детям.

2. Обучение рассказыванию по картинкам.

Данная методика обучения рассказыванию по картине рекомендуется строить с учетом отмеченных у детей, с общим недоразвитием речи, речевых нарушений и особенностей психического и познавательного развития.

Занятие по разным видам картин включает ряд таких элементов как: подготовка детей к восприятию содержания картин; разбор содержания картин; обучение детей составлять рассказ; анализировать детские рассказы.

При обучении рассказыванию по картине применяют следующие методические приемы: образец рассказа педагога по картине или ее части, направляющие вопросы, предваряющий план рассказа, составление рассказов по фрагментам картины, коллективное составление рассказа детьми.

Коррекционно-логопедическая работа на занятии по картинам включает в себя: формирование грамматически правильной речи, развитие фразовой речи, обогащение словаря, проводимая с учетом особенностей конкретного картинного материала в соответствии с задачами каждого периода обучения. Данные виды занятий способствуют формированию связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Обучение описанию предметов.

При обучении описанию предметов В. П. Глухов ставит следующие задачи:

- формировать умения выделять существенные признаки и основные части предметов;
- формировать обобщенные представления о построении рассказа-описания предмета;
- овладеть языковыми средствами, необходимыми для составления описательного рассказа.

Проводя подготовительные упражнения, основное внимание отдается развитию у детей сенсорного восприятия, навыков элементарного анализа воспринимаемого предмета, а также формирование установок на использование детьми фразовой речи при ответах на вопрос педагога. Даются такие упражнения как: узнать предмет по его описанию, сравнить предмет по основным признакам, составить словосочетание и предложение с опорой на зрительное и тактильное восприятие предмета.

Занятия по описанию предметов, развития у детей грамматически правильной речи включает: систематическое упражнение в правильном употреблении словоформ; усвоение детьми практических навыков словоизменения; упражнение для правильного построения предложений; активизация и обогащение словарного запаса; формирование навыков контроля за построением высказываний.

4. Обучение рассказыванию с элементами творчества.

Обучение рассказыванию с элементами творчества поможет дошкольнику приблизиться к уровню монологической речи, необходимому для успешной школьной деятельности.

При составлении творческого рассказа предполагается уметь связно и последовательно отобразить в речи те или иные события, а также предполагается наличие у детей представлений о некоторых правилах построения рассказа-сообщения.

Такие виды занятий способствуют повышению уровня речевого

развития. Речь детей станет более осознанной и более произвольной, т.к. данные задания потребуют не только наглядно-образного, но и словесно-логического мышления. Ребенок овладевает языковыми средствами, на основе которых возможно построение связных, законченных высказываний.

Игры и упражнения для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста представлены в Приложении 5.

Выводы по 3 главе

Правильное формирование речи является важнейшим условием всестороннего развития детей. И если у детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения, то спонтанное речевое развитие ребенка с общим недоразвитием речи III уровня протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются не сформированными.

Ключевую роль в процессе речевого развития ребенка играет развитие связной речи, а также занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Формирование у детей навыков построения связных развернутых высказываний требует мобилизации речевых и познавательных возможностей одновременно.

Исходя из обследования состояния связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по методике В.П. Глухова, проведенного на базе МАОУ «СОШ №59 г. Челябинска» Д/О №1, можно сделать выводы о том, что дети с общим недоразвитием речи III уровня имеют низкие показатели развития связной монологической речи, в связи с чем нуждаются в специальном обучении и развитии навыков владения связной речью. Многоаспектный характер речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи требует от педагогов выработки единой стратегии, методической и организационной преемственности в решении воспитательно-коррекционных задач.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам исследования показал, что связная речь занимает важное место в общении ребенка со сверстниками и взрослыми, отражает логику мышления ребенка, его умение осмысливать воспринимаемую информацию и правильно выражать ее.

Проблемой развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи занимались К.Д. Ушинский, В.И. Тихеева, Е.А. Флерица, А.М. Бородич, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко и другие.

На основе анализа теоретической литературы было дано определение понятию «связная речь», «связное высказывание», «монологическая речь», «повествование», обозначено их значение для развития связной речи детей. Описан онтогенез формирования связной речи у детей изучаемой группы. Дана психолого-педагогическая характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Проведен обзор коррекционно-развивающих технологий по развитию речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня в современной логопедической теории и практике.

Теоретически обоснована проблема формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Теоретическое исследование показало, что у детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, связано с развитием деятельности и общения.

При выборе технологии формирования связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и при применении их в работе, важно вызвать интерес и желание детей к определенному виду деятельности, учитывать возрастные и индивидуальные особенности.

При организации и проведении логопедической была использована методика В. П. Глухова по обследованию сформированности связной речи у дошкольников. После проведенного анализа результатов были получены следующие результаты:

В процессе исследования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня были выявлены следующие уровни развития:

- высокий уровень – 0 %;
- средний уровень – 50 %;
- недостаточный уровень – 50 %;
- низкий уровень – 0 %.

Были замечены определенные трудности в овладении детьми связной речью. Задания выполнялись с определенными трудностями связанные с лексико-грамматической стороной речи. Дети были мало мотивированы для выполнения данных заданий, не прослеживался интерес, при неуспехе дети редко пытались исправить ситуацию. Можно наблюдать, что трудности в освоении связной речи влияет на общий психологический показатель таких детей.

Методика В. П. Глухова по формированию связной речи предполагает систему обучения рассказыванию детей в несколько этапов: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества (по аналогии, на заданную тему и др.).

Каждый вид обучения рассказыванию у В. П. Глухова исполняется путем различных занятий: занятия по пересказу, занятия по обучению рассказыванию по картинам, занятия по обучению описанию предметов, занятия по обучению рассказыванию с элементами творчества.

Ориентируясь на результаты логопедической работы по обследованию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, мной были определены направление,

содержание и специальные условия по логопедической работе с данной категорией детей.

Таким образом, задачи квалификационной работы выполнены, поставленная цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Акатов. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с. – ISBN 5-691-01094-8.
2. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева. – Москва : Академия, 2000. – 400 с. – ISBN 5-7695-0106-5.
3. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. И сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2010 – 400 с. – ISBN 5-7695-0106-5.
4. Арушанова А. Г. Речевое развитие дошкольника в аспекте лингводидактики : парциальная образовательная программа ДО «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»), практико-ориентированная монография / А. Г. Арушанова, С. С. Коренблит, Е. С. Рычагова. – Москва : Флинта, 2015. – 315 с. – ISBN 978-5-9765-2535-1.
5. Болотова И. О. Современные педагогические методы и технологии по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста / И. О. Болотова. // Молодой ученый. – 2016. – № 7. – С. 35-38.
6. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества : учеб. пособие / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 424 с. – ISBN 978-5-88923-353-4.
7. Бородич А. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие / А. М. Бородич. – Москва : Искра, 1984. – 400 с. – ISBN 978-5-4468-1721-4.
8. Волосовец Т. В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников : учебно-методическое пособие / Т. В. Волосовец. – Москва :

Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 256 с. – ISBN 5-88923-125-1.

9. Волкова Л. С. Логопедия : учеб. для студ. дефектол. фак-тов пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва, 2008. – 680 с. – ISBN 5-691-00128-0.

10. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учебно-метод. пособие / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2003. – 144 с. – ISBN 5-89814-207-9.

11. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – Москва : Транзит книга, 2006. – 158 с. – ISBN 978-5-9770-0713-9.

12. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования : учеб. пособие / Л. С. Выготский. – Москва : Ярко, 1956. – 517 с. – ISBN 5-17-030476-5.

13. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 431 с. – ISBN 978-5-17-050057-4.

14. Галкина С. Ф. Профилактика речевых нарушений у детей в условиях дошкольного логопедического пункта / С. Ф. Галкина. // Логопед. – 2010. – №5. – 19-27 с.

15. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 5-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2007 – 144 с.

16. Гаркуша Ю.Ф. Возможности изучения динамики развития дошкольника с нарушением речи // Логопед, 2004 - № 1. - с. 10 - 17

17. Гвоздев А. М. Вопросы изучения детской речи / А. М. Гвоздев. – Москва : Академия, 2001. – 211 с. – ISBN 978-5-89814-379-4.

18. Глухов В. П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психологического развития и общим недоразвитием речи / В. П. Глухов, М. Н. Смирнова. // Логопедия. – 2005. –

№3. – 13-24 с.

19. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с. – ISBN 5-17-030476-5.

20. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – Москва : Аркти, 2004. – 168 с. – ISBN 5-89415-211-9.

21. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : методическое пособие / О. Е. Грибова. – Москва : АЙРИС ПРЕСС, 2007. – 90 с. – ISBN 978-5-8112-2480-7.

22. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: Дети с общим недоразвитием речи : кн. для логопеда. / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Просвещение, 1985. – 112 с. – ISBN 978-5-4441-0087-5.

23. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с. – ISBN 978-5-09-058777-8.

24. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей : учеб. метод. пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Соц.-полит, журн., 1994. – 96 с. ISBN 978-5-9780-0422-9.

25. Зарубина Н. Д. Методика обучения связной речи / Н. Д. Зарубина. – Москва : 1977. – 280 с. – ISBN 5-9268-0234-2.

26. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва : МПСИ, 2001. – 432 с. – ISBN 5-89502-253-7.

27. Калягин В. А. Логопсихология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова – Москва : Академия, 2006. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-5613-5.

28. Ковшиков В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – Москва : Астрель, 2007. – 224 с. – ISBN 5-17-040766-1.

29. Кониная М. М. Детское творчество : сборник статей / М. М. Кониная. – Москва : [б. и.], 1970. – 201 с. – ISBN 5-89144-688-9.

30. Короткова Э. П. Обучение рассказыванию в детском саду / Э. П. Короткова. – Москва : Просвещение, 1978. – 112 с. – ISBN 5-89815-675-5.
31. Ладыженская Т. А. Характеристика связной речи детей / Т. А. Ладыженская. – Москва : Педагогика, 1980. – 256 с. – ISBN 5-94033-034-7.
32. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников: обучение рассказыванию по картине / И. Н. Лебедева. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 57 с. – ISBN 5-17-027239-1.
33. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Москва : Наука, 2002. – 217 с. – ISBN 978-5-8112-4075-3.
34. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / А.А. Леонтьев. – Москва : Academia : Смысл, 2005. – 287 с. – ISBN 5-89357-191-6.
35. Леушина А. М. Дошкольная педагогика / А. М. Леушина. – Ленинград : [б. и.], 1972. – 182 с. – ISBN 978-5-91180-895-2.
36. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – Москва : МГУ, 1975. – 65 с. – ISBN 978-5-4315-0185-2.
37. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития : пособие для учителя. / М. Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1985. – 176 с. – ISBN 5-7142-0505-7.
38. Люблинская А. А. Детская психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. А. Люблинская. – Москва : Просвещение, 1971. – 415 с. – ISBN 978-5-94666-657-2.
39. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – 95 с. – ISBN 5-09-004049-4.
40. Миронова Н. А. Как учить дошкольника связной монологической речи / Н. А. Миронова. // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 9. – С. 111-116.
41. Мухина В. С. Детская психология : учеб. для студентов пед. ин-

тов / В. С. Мухина. – Москва : Апрель пресс : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 352 с. – ISBN 5-04-003884-4.

42. Мучкаева И. В. Серии сюжетных картин как средство развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи III–IV уровня (из опыта работы) / И. В. Мучкаева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 2 (19). – С. 49-51.

43. Нечаева, О.А. Функционально-смысловые типы речи. (Описание, повествование, рассуждение) / О.А. Нечаева М., 1986. - 140 с.

44. Носкова Л. П. Методика развития речи дошкольников /Л. П. Носкова. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 401 с. – ISBN 5-691-01334-3.

45. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : 1989. – 468 с. – ISBN 978-5-459-01141-8.

46. Селиверстов В. И. Основы теории и практики логопедии / В. И. Селиверстов. – Москва : 1986. – 83 с. – ISBN 5-89415-540-1.

47. Синцова А. А. Занятия по развитию речи / А. А. Синцова. – Москва : Чистые пруды, 2006. – 359 с. – ISBN 5-9667-0226-8.

48. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Соботович. – Москва : Классикс-Стиль, 2003. – 124 с. – ISBN 5-94603-026-4.

49. Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду / О. И. Соловьева. – Москва : 1966. – 63 с. – ISBN 5-93094-139-4.

50. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф. А. Сохин. – Москва : Просвещение, 2004. – 296 с. – ISBN 5-89502-754-7.

51. Спирина Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. 1-4 кл. / Л. Ф. Спирина. – Москва : Педагогика, 1980. – 192 с. – ISBN 5-7155-0243-8.

52. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. И. Тихеева. – Москва : Просвещение, 1981. – 141 с. – ISBN 5-17-014532-

2.

53. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей с 6 лет : пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т. А. Ткаченко. – Москва : Гном.- и Д, 2001. – 144 с. – ISBN 5-296-00245-8.

54. Ткаченко Т. А. Формирование и развитие связной речи / Т. А. Ткаченко. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2009. – 215 с. – ISBN 978-5-85429-321-1.

55. Трауготт Н. Н. Лингвистический анализ афазии и алалии в работах В. К. Орфинской / Н. Н. Трауготт // Изучение динамики речевых и нервно-психических нарушений : межвуз. сб. науч. трудов. – Ленинград : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1983. – С. 146-166.

56. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. / Е. М. Струнина, О. С. Ушакова – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с. – ISBN 5-691-00871-4.

57. Федоренко Г. А. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева. – Москва : 1984. – 175 с. – ISBN 978-5-407-00573-5.

58. Филичева Т. Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : Изд-во ГНОМ и Д, 2000. – 128 с. – ISBN 5-89334-096-5.

59. Филичева Т. Б. Основы дошкольной логопедии речи : учебно-методическое пособие / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова. – Москва : Эксмо, 2015. – 320 с. – ISBN 978-5-699-68972-9.

60. Филичева Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с. – ISBN 5-89112-015-1.

61. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим

недоразвитием речи в условиях специального детского сада : В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа) : пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Альфа, 1993. – 103 с. – ISBN 978-5-699-35302-6.

62. Флерица Е. А. Картинка в детской книге / Е. А. Флерица // Детские чтения : журнал. – 2019. – № 2 (016), – С. 33-45.

63. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т. А. Фотекова. – Москва : 2000. – 75 с. – ISBN 978-5-8112-2884-3.

64. Хватцев, М. Е. Предупреждение и устранение недостатков речи : пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей / М. Е. Хватцев. – Санкт-Петербург : КАРО, 2004. – 272 с. – ISBN 5-89815-402-7.

65. Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с. – ISBN 978-5-7695-4709-6.

66. Шведова Н. Ю. Русский язык : избр. работы / Н. Ю. Шведова. – Москва : Яз. славян. культуры, 2005 (ГУП Моск. тип. j 2). – 639 с. – ISBN 5-88744-0570.

67. Эльконин Д. Б. Детская психология : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Д. Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2011. – 383 с. – ISBN 978-5-7695-8389-6.

68. Яшина В. И. Особенности связных высказываний типа рассуждений у детей шести лет / В. И. Яшина. // Хрестоматия по теории и методике развития речи. – Москва : 1999. – С. 456-460.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1







СКАЗКА «РЕПКА»

Пошел дед репку рвать: тянет-потянет, вытянуть не может!

Позвал дед бабку:

бабка за дедку,

дедка за репку —

тянут-потянут, вытянуть не могут!

Позвала бабка внучку:

внучка за бабку,

бабка за дедку,

дедка за репку —

тянут-потянут, вытянуть не могут!

Позвала внучка Жучку:

Жучка за внучку,

внучка за бабку,

бабка за дедку,

дедка за репку —

тянут-потянут, вытянуть не могут!

Позвала Жучка кошку:

кошка за Жучку,

Жучка за внучку,

внучка за бабку,

бабка за дедку,

дедка за репку —

тянут-потянут, вытянуть не могут!

Позвала кошка мышку:

мышка за кошку,

кошка за Жучку,

Жучка за внучку,

внучка за бабу,
бабка за дедку,
дедка за репку —
тянут-потянут, — вытянули репку!

Сказка «Теремок»

Стоит в поле теремок. Бежит мимо мышка-норушка. Увидела теремок, остановилась и спрашивает:

— Терем-теремок! Кто в тереме живет? Никто не отвечает. Вошла мышка в теремок и стала там жить.

Прискакала к терему лягушка-квакушка и спрашивает:

— Терем-теремок! Кто в тереме живет?

— Я, мышка-норушка! А ты кто?

— А я лягушка-квакушка.

— Иди ко мне жить! Лягушка прыгнула в теремок. Стали они вдвоем жить.

Бежит мимо зайчик-побегайчик. Остановился и спрашивает:

— Терем-теремок! Кто в тереме живет?

— Я, мышка-норушка!

— Я, лягушка-квакушка!

— А ты кто?

— А я зайчик-побегайчик.

— Иди к нам жить! Заяц скок в теремок! Стали они втроем жить.

Идет мимо лисичка-сестричка. Постучала в окошко и спрашивает:

— Терем-теремок! Кто в тереме живет?

— Я, мышка-норушка.

— Я, лягушка-квакушка.

— Я, зайчик-побегайчик.

— А ты кто?

— А я лисичка-сестричка.

— Иди к нам жить! Забралась лисичка в теремок. Стали они вчетвером жить.

Прибежал волчок-серый бочок, заглянул в дверь и спрашивает:

— Терем-теремок! Кто в тереме живет?

— Я, мышка-норушка.

— Я, лягушка-квакушка.

— Я, зайчик-побегайчик.

— Я, лисичка-сестричка.

— А ты кто?

— А я волчок-серый бочок.

— Иди к нам жить!

Волк влез в теремок. Стали они впятером жить. Вот они в теремке живут, песни поют.

Вдруг идет медведь косолапый. Увидел медведь теремок, услышал песни, остановился и заревел во всю мочь:

— Терем-теремок! Кто в тереме живет?

— Я, мышка-норушка.

— Я, лягушка-квакушка.

— Я, зайчик-побегайчик.

— Я, лисичка-сестричка.

— Я, волчок-серый бочок.

— А ты кто?

— А я медведь косолапый.

— Иди к нам жить!

Медведь и полез в теремок. Лез-лез, лез-лез — никак не мог влезть и говорит:

— А я лучше у вас на крыше буду жить.

— Да ты нас раздавишь.

— Нет, не раздавлю.

— Ну так полезай! Влез медведь на крышу и только уселся — трах! — развалился теремок.

Затрещал теремок, упал набок и весь развалился. Еле-еле успели из него выскочить мышка-норушка, лягушка-квакушка, зайчик-побегайчик, лисичка-сестричка, волчок-серый бочок — все целы и невредимы.

Принялись они бревна носить, доски пилить — новый теремок строить.

Лучше прежнего выстроили!

СКАЗКА «КУРОЧКА РЯБА»

Жили-были дед да баба

Была у них курочка ряба.

Снесла курочка яичко, не простое - золотое.

- Дед бил, бил - не разбил

- Баба била, била - не разбила.

Мышка бежала, хвостиком задела, яичко упало и разбилось.

Дед плачет, баба плачет, а курочка кудахчет:

- Не плачь, дед, не плачь, баба: снесу вам яичко не золотое - простое!

Игры и упражнения для развития связной речи детей в старшей группе

Для развития связной речи детей учат пересказывать литературные произведения, как уже знакомые, так и впервые прочитанные на занятии.

Рассматривая иллюстрации книг, дети учатся составлять небольшие рассказы и подводятся к составлению рассказов из личного опыта. Рассказывание о литературном персонаже проводится сначала по вопросам, затем в совместном рассказывании со взрослым, а после этого и самостоятельно. Эти виды рассказывания предполагают обучения разным типам высказывания: описанию, повествованию и некоторым компонентам рассуждения. Чаще всего дети составляют смешанные тексты, когда в повествовании встречаются элементы описания или рассуждения.

Продолжается формирование навыков повествовательной речи, для чего детям ставят схемы составления совместного рассказа, тем самым глубже осознается структура, т. е. композиционное строение связного высказывания (начало, середина, конец). Также сначала закрепляется представление о том, что рассказ можно начинать по-разному. Взрослый, давая зачин рассказу, предлагает ребёнку наполнить его содержанием, развить сюжет. Заполнение схемы помогает ребёнку закрепить представления о средствах связи между частями высказывания. Необходимо учить детей включать в повествование элементы описания, диалоги действующих лиц, разнообразить действия персонажей, соблюдать временную последовательность событий.

Составление сказки «Приключения Маши в лесу»

Взрослый спрашивает: «Зачем Маша пошла в лес? Зачем вообще ходят в лес? (За грибами, ягодами, цветами, погулять). Что с ней вообще могло случиться? (Заблудилась, встретила кого-то.)». Этот приём предотвращает появление одинаковых сюжетов и показывает варианты его развития.

Составление рассказа «Расскажем про белочку»

Цель: составление совместного рассказа, соблюдая структуру высказывания.

- Давайте ещё раз посмотрим на белочку (вспомни, какая она, что умеет делать) и составим рассказ про белочку, которая встретила волка. Сначала скажи какая была белочка? (Смелая, весёлая, шустрая, находчивая.) А волк какой? (Злой, сердитый.)

-Я начну рассказывать, а ты закачивай. Как-то раз белочка побежала погулять... (и шишек набрать). Она залезла.... (на высокую сосну). А на сосне шишек (много, видимо-невидимо). Только сорвала первую шишку (увидела волка). Но белочка (не испугалась). Она бросила (шишку прямо на волка). На лбу у него (выросла шишка). Давай нарисуем белочку, сосну, волка и шишку.

Игра «В гостях у слоника»

Цель: учить подбирать однокоренные слова, побуждать детей к составлению творческого рассказа.

- Сегодня мы пойдём в гости к дедушке, который следит за порядком в лесу, охраняет его. Это лесник. Дом его стоит в лесу. Это какой дом? (Лесной.) К дому лесника ведёт тропинка. Это какая тропинка? (Лесная) Послушайте слова: «лес», «лесник», «лесной». Какая часть слышится во всех словах? (Лес.)

-Лесная тропинка узкая, а дорога (широкая). Деревья в лесу высокаие, а кусты (низкие). Вот речка глубокая, а ручеёк (мелкий).

- Как много тропинок в лесу! По какой бы нам пойти? У кого спросить?
А вот белочка. Здравствуй, белочка! Как найти дорогу к леснику?

- Отгадай мою загадку. Рыжая, пушистая, на сосну взбирается,
шишками кидается.

Ребёнок отгадывает, что это белка. Белка просит:

- Опишите меня, чтобы было видно, какая я и что умею делать.

При затруднении взрослый помогает связками: шубка у тебя...; на ушках...; хвостик у тебя...; ты умеешь...и очень любишь...

Белка говорит, что она любит прыгать с ветки на ветку. Взрослый ставит ветку, белка прыгает, а дети называют действие: прыгает, спрыгивает, перепрыгивает, запрыгивает, выпрыгивает.

Взрослый предлагает ребёнку составить рассказ про то, как они встретили белку, и зарисовать схему встречи с белкой, чтобы потом рассказать леснику.

Упражнение на словообразование

Для того, чтобы рассказ про осень получился образным, предложения в нём были распространёнными предлагаем поиграть в мяч.

Цель: словообразование относительных прилагательных от слова

Пример: солнце осенью- осеннее		
Ветер осенью-	Дождь осенью-	Аллея осенью-
Сапоги осенью-	День осенью-	Роща осенью-
Небо осенью-	Лес осенью-	Погода осенью-
Одежда осенью-	Утро осенью-	Парк осенью-
Туча осенью-	Куртка осенью-	

осень.

Игра «Скажи иначе»

Цель: учить детей подбирать синонимы.

Унылая пора - скучная, грустная, тоскливая, хмурая, печальная.

Небо серое - темное, холодное, пасмурное.

Высохли цветы - завяли, зачахли.

Корм- пища, еда, продовольствие.

Долгий - продолжительный, длинный, длительный.

Упражнение «Что будет?»

Цель: учить детей грамматически правильно строить предложения.

Предлагается придумать как можно более полные и оригинальные ответы на поставленные вопросы.

Варианты вопросов.

- Что будет, если Буратино научится летать?
- Что будет, если исчезнут все книги?
- Что будет, если ты попадешь в сказочный город?
- Что будет, если ты научишься читать и писать? И т. п.

Игры для развития словарного запаса

«Кто как голос подаёт»

«Эстафета»

Цель: активизация глагольного словаря.

Ход игры: играющие дети стоят в кругу. У учителя-логопеда палочка-эстафета. Он произносит какое-нибудь слово и передаёт эстафету рядом стоящему ребёнку. Тот должен подобрать подходящее слово-действие и быстро передать палочку дальше. Когда эстафета вернётся к логопеду, он задаёт новое слово, но палочку передаёт в другом направлении. Если кто-то затрудняется назвать слово или подбирает неподходящее слово, ему дают

штрафное очко. После того как ребенок набрал три штрафных очка, он выходит из игры. Выигрывает тот, у кого в конце игры будет меньше штрафных очков.

Ход игры: собака – лает, кусает, бежит, сторожит, скулит, воет; кошка – мурлыкает, охотится, играет, дремлет, мяукает, царапается.

«Наоборот»

Дидактическая задача: Развивать у детей сообразительность, быстроту мышления.

Игровое правило: называть слова только противоположные по смыслу.

Игровые действия: бросание и ловля мяча.

Ход игры: дети и учитель-логопед садятся на стулья в кружок. Воспитатель произносит слово и бросает кому-нибудь из детей мяч, ребенок должен поймать мяч, сказать слово противоположное по смыслу, и снова бросить мяч логопеду. Логопед говорит: «Вперёд». Ребенок отвечает «Назад», (направо — налево, вверх-вниз, под — над, далеко — близко, высоко — низко, внутри — снаружи, дальше — ближе). Можно произносить не только наречия, но и прилагательные, глаголы: далекий — близкий, верхний — нижний, правый — левый, завязать — развязать, намочить — высушить и др. Если тот, кому бросили мяч, затрудняется ответить, дети по предложению логопеда хором произносят нужное слово.

«Кто больше знает»

Дидактическая задача: развивать память детей; обогащать их знания о предметах, воспитывать такие качества личности, как находчивость, сообразительность.

Игровое правило: вспомнить и назвать, как один и тот же предмет может быть использован.

Ход игры: дети вместе с учителем-логопедом садятся на стулья (на ковёр) в кружок. Логопед говорит:

— У меня в руках стакан. Кто скажет, как и для чего его можно использовать?

Дети отвечают:

— Пить чай, поливать цветы, измерять крупу, накрывать рассаду, ставить карандаши.

— Правильно, — подтверждает логопед и, если нужно, дополняет ответы ребят.

- Теперь давайте поиграем: я буду называть различные предметы, а вы вспомните и назовите, что с ними можно делать. Постарайтесь сказать как можно больше. Логопед заранее подбирает слова, которые он предложит детям во время игры.

«Скажи по-другому»

Дидактическая задача: учить детей подбирать синоним-слово, близкое по значению.

Ход игры: учитель-логопед говорит, что в этой игре дети должны будут вспомнить слова, похожие по смыслу на то слово, которое он назовёт.

Пример: «большой» — огромный, крупный, громадный, гигантский.

«Подбери слово»

Дидактическая задача: развивать у детей сообразительность, умение подбирать нужные по смыслу слова.

Ход игры: учитель-логопед, обращаясь к детям, предлагает им вопросы: «Вспомните, что можно шить?». Ответы детей: «Платье, пальто, сарафан, рубашку, сапоги, шубу» и т.д.

«Первоклассник»

Дидактическая задача: закреплять знания детей о том, что нужно первокласснику для учёбы в школе воспитывать желание учиться в школе, собранность, аккуратность.

Игровое правило: собирать предметы по сигналу.

Ход игры: на столе лежат два портфеля, на других столах лежат учебные принадлежности: тетради, буквари, пеналы, ручки, цветные карандаши и др. После краткой беседы о том, что дети подготовительной группы скоро пойдут в школу, и что они будут сами собирать в портфели все необходимое для учебы, они начинают игру выходят к столу двое играющих. По команде водящего они должны отобрать необходимые учебные принадлежности, аккуратно положить их в портфель и закрыть его. Кто это сделает первым, тот и выиграл. Чтобы игра продолжалась, дети, выполнившие задание, выбирают вместо себя других участников. Остальные выступают в роли болельщиков и объективно оценивают победителей.

В игре закрепляется название и назначение всех предметов. Логопед обращает внимание ребят на то, что не только быстро надо всё складывать, но и аккуратно, поощряет тех, кто точно выполнил эти правила в игре.

«Кузовок»

Дидактическая задача: развивать слуховое внимание, активизировать словарь, мышление; развивать сообразительность.

Игровые правила: в кузовок можно «класть» только те слова, которые оканчиваются на -ок; назвавший слово, передает кузовок другому ребенку.

Ход игры: играющие усаживаются за столом. Учитель-логопед ставит на стол корзинку, затем спрашивает:

— Видите, дети, этот кузовок? Знаете, что можно класть в кузовок? В этот кузовок будете класть все, что можно назвать словом, оканчивающимся на -ок. Пример: замок, платок, чулок, носок, шнурок, листок, комок, колобок, крючок. Грибок, коробок и т.д. Каждый положит в кузовок, что он хочет, согласно правилу, и передаёт своему соседу, тот тоже положит что-нибудь из вещей, название которых оканчивается на -ок, и передаёт кузовок дальше.

Игры для развития связной речи

«Отгадай-ка»

Цель игры: обучать детей описывать предмет, не глядя на него, находить в нем существенные признаки; по описанию узнавать предмет.

Ход игры: учитель-логопед напоминает детям, как они рассказали о знакомых предметах, загадывали и отгадывали о них загадки и предлагает: «Давайте поиграем. Пусть предметы нашей комнаты расскажут о себе, а мы по описанию отгадаем, какой предмет говорит. Надо соблюдать правила игры: когда будете рассказывать о предмете, не смотрите на него, чтобы мы сразу не отгадали. Говорите только о тех предметах, которые находятся в комнате».

После небольшой паузы (дети должны выбрать предмет для описания, приготовиться к ответу) воспитатель кладет камешек на колени любому играющему. Ребёнок встает и дает описание предмета, а затем передает камешек тому, кто будет отгадывать. Отгадав, ребёнок описывает свой предмет и передаёт камешек другому играющему, чтобы тот отгадал.

«Нарисуй сказку»

Цель: научить составлять рисуночный план к тексту, использовать его при рассказывании.

Ход игры: ребёнку читают текст сказки и предлагают ее записать с помощью рисунков. Таким образом, ребёнок сам изготавливает серию последовательных картинок, по которым потом рассказывает сказку. Сказка должна быть краткой.

«Фотограф»

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

Ход игры: учитель-логопед 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-нелепицы.

Ход игры: рассмотрев картинки-нелепицы, попросить ребёнка не просто перечислить неправильные места, но и доказать, почему данное изображение ошибочное. Тогда получится полное описание картины, да еще и с элементами рассуждения.

«Где начало рассказа?»

Цель: учить передавать правильную временную и логическую последовательность рассказа с помощью серийных картинок.

Ход игры: ребенку предлагается составить рассказ, опираясь на картинки. Картинки служат своеобразным планом рассказа, позволяют точно передать сюжет, от начала до конца. По каждой картинке ребёнок составляет одно предложение и вместе они соединяются в связный рассказ.

«Найди картинке место»

Цель: научить соблюдать последовательность хода действия.

Ход игры: перед ребенком выкладывают серию картинок, но одну картинку не помещают в ряд, а дают ребёнку с тем, чтобы он нашёл ей нужное место. После этого просят ребёнка составить рассказ по восстановленной серии картинок.

«Распространи предложение»

Цель: развитие у детей умения строить данные предложения со словами-предметами, словами-признаками, словами-действиями.

Ход игры: детям предлагается продолжить и закончить начатое взрослым предложение, опираясь на наводящие вопросы. Например, учитель-логопед начинает предложение так: «Дети идут ... (Куда? Зачем?)» или более усложненный вариант: «Дети идут в школу, чтобы ...». Этот вариант помимо обогащения грамматического опыта может служить тестом, позволяющим выявить тревожность ребенка по отношению к различным ситуациям.

Простые речевые упражнения для развития связной речи

«Какой?»

Цель: обогащать речи ребенка именами прилагательными.

Ход игры:

Взрослый предлагает ребенку дать как можно больше ответов на вопрос «Какой?»

Пример: мяч какой? – большой, маленький, круглый, резиновый, упругий, красный, кожаный.

Что могут делать...?

Цель: обогащать речь ребенка глаголами.

Ход игры: учитель-логопед предлагает ребенку дать как можно больше ответов на вопрос «Что может делать?»

Пример: что может делать собака? – лаять, ходить, бегать, кусаться, сторожить, охранять, кушать, рычать...

«Слова наоборот»

Цель: закрепление в представлении и словаре ребёнка противоположных признаков предметов или слов-антонимов.

Ход игры: попросите ребёнка подобрать антонимы к следующим словам: радость, утро, сел, храбрый, враг, стоять, тяжело, взял, мокро, чисто, глубокий, высокий, узкий, близко, назад, далеко и т. д.

«Кто кем был?»

Цель: развитие мышления, расширение словаря, закрепление падежных окончаний.

Ход игры: учитель-логопед называет предмет или животное, а ребёнок, отвечает на вопрос, кем (чем) был раньше названный объект:

Пример: Цыплёнок – яйцом, лошадь – жеребёнком