



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

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 уровня в процессе обучения
рассказыванию по картине»**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

85,24 % авторского текста

Работа рецензия к защите
рекомендована/не рекомендована

«12» 10 2023
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Л.А. Дружинина

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306-173-2-1

Жаманова Венера Закирьянова

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры

СПП и ПМ

Щербак
Щербак Светлана Геннадьевна

Челябинск

2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	9
1.1 Онтогенетические основы развития связной речи	9
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	19
1.3 Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	28
1.4 Методики обучения рассказыванию по картине детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	34
Выводы по 1 главе.....	42
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	44
2.1 Организация и содержание обследования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	44
2.2 Состояние связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	50
Выводы по 2 главе.....	59
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РАССКАЗЫВАНИЮ ПО КАРТИНЕ.....	61
3.1 Организация и содержание логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим	

недоразвитием речи III уровня в процессе обучения рассказыванию по картине.....	61
3.2 Анализ результатов контрольного эксперимента.....	72
Выводы по 3 главе.....	81
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	83
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	86
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	93

ВВЕДЕНИЕ

Успешность овладения и развитие речи ребенка дошкольного возраста является одним из важных условий его развития, а также формирования личности. Одной из актуальных проблем, является организация речевого развития детей дошкольного возраста. Условием для всестороннего развития ребенка, для его успешного обучения в школе является умение общаться с взрослыми и сверстниками. Большинство детей, поступающих в школу, испытывают значительные трудности и не владеют навыками связной речи в достаточном для этого возраста объеме. Особенно эти трудности наблюдаются у детей старшего возраста, имеющих общее недоразвитие речи.

Проблему изучения связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи исследовали многие авторы: В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Н.А. Никашина, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова.

С.А. Миронова раскрывает содержание и методы работы по развитию прямой речи. Н.А. Никашина раскрыла цель работы развития речи, развернутого самостоятельного описательного и повествовательного высказывания. В.К. Воробьевой разработана методика поэтапного формирования умений и навыков связной речи с использованием картинно-графического плана, предлагается развитие навыков описательного рассказа с использованием различных моделей и схем.

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

В развитии связной речи наглядно наблюдается тесная связь речевого развития вместе с умственным развитием детей, развитием их мышления, восприятия, наблюдательности. От уровня сформированности навыков речевой коммуникации зависит эффективность речевого общения и всего

процесса обучения. В целом, для детей важным является адаптация в социуме как для подготовки к школьному обучению, так и для взаимодействия с окружающими.

Актуальность данной темы заключается в том, что главным связующим звеном всех задач развития речи детей с общим недоразвитием речи III уровня, является развитие связной речи. Эта особенность указывает на ее социальное значение и роль в формировании личности. Связная речь воплощает в себе коммуникативную функцию языка и речи.

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

Предмет исследования: специальные условия формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: теоретически и экспериментально доказать эффективность включения специальных условий по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе обучения рассказыванию по картине.

Гипотеза исследования: процесс формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня будет эффективным если:

- определены параметры изучения связной речи, подобраны методики для ее изучения;
- разработано и внедрено содержание специальных условий коррекционно-образовательной работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня при использовании сюжетной картины;
- организовано взаимодействие с педагогами группы в режимных моментах, а также с родителями воспитанников по повышению уровня их педагогической компетентности в области формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать научно-методологическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить состояние связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Определить специальные условия коррекционно-педагогической работы по формированию связной речи и оценить эффективность их включенности в коррекционно-развивающий процесс детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, сбор и анализ анамнестических данных; наблюдение и беседа, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных, контрольный эксперимент.

Теоретико-методологические основы:

1. Представления о закономерностях речевого развития, детей дошкольного возраста, выдвинутые в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Ф.А. Сохина, А.М. Шахнаровича, Д.Б. Эльконина.
2. Особенности развития связной речи в работах отечественных психологов Л.С. Выготского, А.М. Леушиной, С.Л. Рубинштейна и др.
3. Особенности коррекционной работы при общем недоразвитии речи в работах Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.

Теоретическая значимость исследования проявляется в том, что полученные экспериментальные данные позволяют уточнить теоретические подходы к формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе обучения рассказывания по картине.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результативность представленного нами содержания специальных условий коррекционно-образовательной работы по формированию связной речи у

детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе обучения рассказыванию по картине дает основание для их практического использования в коррекционной работе дошкольного образовательного учреждения. Предложенная нами разработка позволит более эффективно проводить работу по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

База исследования: экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения – детский сад комбинированного вида № 3, с. Миасское, в подготовительной группе, в период с 01.09.21 по 15.05.22 года. В исследовании участвовало 10 детей (5-6 лет). По заключению ПМПК у детей выявлено ТНР, логопедическое заключение – общее недоразвитие речи III уровня.

Этапы исследования:

1) поисково-теоретический этап (2021 г.) – был проведён анализ научно-теоретической литературы по проблеме; определены исходные позиции исследования, его методология и методики, сформированы рабочие гипотезы, организовано исследование;

2) диагностико-коррекционный этап (май 2021 г. – октябрь 2022 г.) – с помощью экспериментально-диагностических методик был определён исходный уровень сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня; разрабатывалась и внедрялась программа обучающего этапа экспериментальной работы;

3) заключительно-обобщающий этап (ноябрь – декабрь 2022 г.) – теоретическое обобщение эмпирических данных, их анализ и интерпретация, систематизация результатов работы, оформление магистерской диссертации.

Структура исследования: в структуру работы входят: введение, три главы, выводы по главам, заключение, список использованной литературы и приложение.

Введение раскрывает актуальность данной темы, раскрывают цели и задачи исследования, определяет объект и предмет, указывается теоретико-методологическая база исследования, практическая и теоретическая значимость работы.

Первая глава включает в себя 4 параграфа и раскрывает теоретико-методологические основы развития связной речи у детей в онтогенезе и у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Вторая глава включает 2 параграфа и представляет организацию и содержание исследования, состояние связной речи и анализ проведенного констатирующего эксперимента у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Третья глава включает 2 параграфа, и описывает организацию и содержание логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием III уровня в процессе обучения по картине, а также проведение контрольного эксперимента.

Заключение посвящено основным выводам, сделанным после проведения всех этапов эксперимента.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1 Онтогенетические основы развития связной речи

Речь, как основной вид коммуникативной деятельности, является необходимым компонентом общения, в процессе которого она и формируется. Все функции коммуникации реализуются именно через речь, речевую деятельность.

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. Речь не может существовать без мысли, без внутреннего программирования высказывания.

Мышление нормального развивающегося ребенка неразрывно связано с речью. Мысль не может ни возникнуть, ни протекать, ни существовать вне языка, вне речи. В речи мысль не только формулируется, но и формируется, развивается. Связная речь отражает логику мышления ребенка, его умение обдумывать воспринимаемое и умение выразить в правильной форме.

Е.И. Тихеева в своих исследованиях пишет о том, что связная речь неотделима от мира мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной, четкой, логичной речи. По тому, как ребенок умеет строить свое высказывание, можно судить об уровне его речевого развития [49].

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... Связная речь – это такая речь, которая может быть вполне понятна на основе ее собственного предметного содержания» [42, с. 47].

Авторы, изучающие развитие связной речи такие, как М.М. Алексеева и В.И. Яшина отмечают, что термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях: во-первых, как процесс, деятельность говорящего; во-вторых, как продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание; в-третьих, в качестве названия раздела работы по развитию речи [2].

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.

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 [32].

Что касается термина «текст», то в современной лингвистической литературе для характеристики связной развернутой речи применяется именно это понятие. К основным его признакам можно отнести следующие:

тематическое, смысловое и структурное единство, грамматическая связность.

И.А. Зимняя считает, что соблюдение связности и последовательности во многом определяется его логико-смысловой организацией. Логико-смысловая организация высказывания на уровне текста представляет собой сложное единство; она включает предметно-смысловую и логическую организации, т.е., осуществляя речевую деятельность, человек следует «внутренней логике» раскрытия всей структуры предметных отношений [24].

Актуальным вопросом изучения работы различных звеньев механизма порождения текста занимались Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, и др. Они рассматривали механизм порождения связной речи в следующей последовательности: внутренний замысел, общая смысловая схема высказывания, целенаправленный выбор слов, размещение их в линейной схеме, отбор словоформ в соответствии с замыслом и выбранной синтаксической конструкцией, контроль за реализацией смысловой программы и использованием языковых средств [21, 24, 32].

Связная речь представляет собой овладение ребенком всеми речевыми уровнями языка: его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем. Помимо этого, связность речи зависит не только от речевого развития детей, но и от их умственного воспитания.

Общеметодологические подходы к изучению связной речи подразумевают ее рассмотрение с позиции диалога и монолога. 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 (таблица 1) [63].

Таблица 1 – Сравнительная характеристика диалогической и монологической речи

Вид речи	Диалог	Монолог
1. 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 – связанное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей.
2. 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.
3. 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.
4. 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).
5. 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 органически вплетается в диалогическую, а монолог может приобретать диалогические свойства. Часто 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 связанная речь может быть ситуативной и контекстной. Отличительные характеристики представлены в Схеме 1 [2].



Рисунок 1 – Сравнительная характеристика ситуативной и контекстной речи

Таким образом, понятие «связная речь» – это последовательность слов и предложений, связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях.

Особенности формирования речи в онтогенезе изучались многими психологами, лингвистами, педагогами, дефектологами, физиологами, представителями других наук, в рамках которых с различных позиций изучается речевая деятельность. Среди трудов отечественных ученых следует, прежде всего, назвать исследования Р.М. Боскис, Л.С. Выготского, Г.Л. Розенгард-Пупко, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, Д.Б. Эльконина и др. В исследованиях специалистов по лингвистике детской речи определена

основная последовательность ее формирования: от стадии лепета до семи-девяти лет (А.Н. Гвоздев, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович).

В трудах М.М. Алексеевой говорится о том, что 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. Она носит характер последовательного систематического, развернутого изложения и осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Каждая из них имеет свои особенности. Вне зависимости от формы речи (диалог, монолог) основное условие ее коммуникативности – связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специально развитие у детей навыков сопоставления связных высказываний. К существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний (описания, повествования и др.) относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей. 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. У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения. Умение связно, последовательно, точно и образно излагать свои мысли (или литературный текст) оказывает влияние и на эстетическое развитие ребенка: при пересказах, при создании своих рассказов ребенок использует образные слова и выражения, усвоенные из художественных произведений. Расширение и обогащение знаний, представлений ребенка должно быть связано с развитием умения правильно выразить их в речи.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Основная функция связной речи – коммуникативная. Обучение связной речи можно рассматривать как цель и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи и в то же время развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, связано с развитием деятельности и общения.

А.Н. Леонтьевым представлены 4 этапа процесса формирования связной речи в концепции «речевого онтогенеза»:

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.) [32].

А.Р. Лурия в книге «Язык и сознание» также прослеживает онтогенез речевого высказывания у ребенка: «...формирование речевого высказывания у ребенка проходит несколько этапов от появления изолированных слов, а затем изолированных самостоятельных фраз, до сложнейшего развернутого высказывания». 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» [34, с. 78].

Впервые научно обоснованная теория порождения речи была выдвинута Л.С. Выготским. В ее основу были положены концепции о единстве процессов мышления и речи, соотношении понятий «смысл» и «значение», учение о структуре внутренней речи. По его мнению, процесс перехода от мысли к слову осуществляется «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию ее во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов, и, наконец, в словах» [12, с. 57].

Теория порождения речи, созданная Л.С. Выготским, получила дальнейшее развитие в трудах отечественных авторов, таких, как Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.

А.А. Леонтьевым было выдвинуто положение о внутреннем программировании высказывания, рассматриваемом как процесс построения схемы, на основе которой порождается речевое высказывание [32].

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 [33].

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

языка. С усложнением грамматической структуры речи высказывания становятся всё более развернутыми и связными [64].

Ф.А. Сохин пишет о том, что в младшем дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей, что отражается на её формах. Для неё характерны неполные, неопределённо-личные предложения, состоящие часто из одного сказуемого, названия предметов заменяются местоимениями. В рассказах ребёнка переплетаются факты из материала на заданную тему с всплывающими на поверхность фактами из личного опыта. Ситуативность не является абсолютной принадлежностью возраста ребёнка. У одних и тех же детей речь может быть то более ситуативной, то более контекстной. Это определяется задачами и условиями общения [47].

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 14 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. 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. 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 [33].

Л.И. Акатов напоминает, что кроме того, что речь ребенка претерпевает определенные этапы формирования, не нужно забывать о существовании 3 критических периодов ее развития, которые создают предрасполагающие условия для «срыва» речи в 1-2 г., в 3 г. и в 6-7 лет [1].

Первый критический период приходится на первые два года жизни ребенка. В это время наиболее интенсивно развиваются корковые речевые зоны, в частности, зона Брока. Даже незначительные неблагоприятные факторы, действующие в этом периоде, могут отразиться на речевом развитии. 3 года – интенсивно развивается связанная речь. Раннимость психики в этот период (упрямство, негативизм и т.д.) могут влиять и на речевое развитие. Могут возникать заикание, мутизм как реакция протеста на завышенные требования взрослых. 6-7 лет – начало развития письменной речи. Возрастает нагрузка на ЦНС. При предъявлении завышенных требований также могут происходить «срывы» нервной деятельности с возникновением заикания.

М.Р. Львовым были выявлены основные тенденции развития речи учащихся, проявляющиеся в младшем школьном возрасте: рост объема и структурное усложнение единиц речи, выражающееся во все более частом употреблении крупных синтаксических конструкций, в увеличении внутренней сложности этих конструкций, а также в расширении сферы использования слов, имеющих сложный морфологический состав; рост 16 разнообразия используемых языковых средств, выравнивание соотношений сопоставимых грамматических единиц [35].

Таким образом, развитие связной речи – это сложный и многообразный процесс. Дети не сразу овладевают лексико-грамматическим строем, словоизменениями, словообразованием,

звукопроизношением и слоговой структурой. Одни группы языковых знаков усваиваются раньше, другие – значительно позже. В целом же онтогенез языковой способности представляет собой сложнейшее взаимодействие с одной стороны – процесса общения взрослых и ребенка, с другой – процесса развития предметной и познавательной деятельности.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Впервые общее недоразвитие речи было сформулировано в работах Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии в 50-60-х годах XX в.

Р.Е. Левина под «общим недоразвитием речи» подразумевает, как общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохраненным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной сторонах речи. Речевая недостаточность у дошкольников может варьировать от полного отсутствия у них общеупотребительной речи до наличия развернутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [31].

В соответствии с этим принято условное деление на уровни развития, при которых общим является значительное отставание в появлении активной речи, ограниченный словарный запас, аграмматизм, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия. Степень выраженности названных отклонений весьма различна.

Характерным для данного 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 [31].

В своих исследованиях, ученые Г.И. Жаренкова, Н.А. Никашина и С.Ф. Спирова, 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 [48].

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 [55].

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 [16].

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 [17].

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 [37].

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 и как следствие других, более сложных дефектов, таких как алалия, дизартрия, ринолалия [56].

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.

В таких случаях говорится о задержке развития речи. Во всех остальных случаях недоразвитие речи является признаком органического повреждения центральной нервной системы [57].

М.Е. Хватцев разделил причины нарушений речи на внешние и внутренние, выделив органические, функциональные, социально-психологические и психоневрологические причины [61].

К органическим причинам М.Е. Хватцев отнес различную внутриутробную патологию, возникающую в период от 4 недель до 4 месяцев развития плода, в момент родов или сразу после рождения. Это могут быть органические поражения периферических органов речи; экзогенно-органические факторы, вызывающие поражение центральной и периферической нервной системы, несовместимость резус-фактора крови матери и ребенка, которые могут сочетаться с другими нарушениями – слуха, зрения, интеллекта [61].

Функциональные причины М.Е. Хватцев связывал с учением И.П. Павлова, о различных отклонениях в соотношении таких психических процессов как возбуждение и торможение в центральной нервной системе. Психоневрологическими причинами он считал умственную отсталость, различные нарушения памяти и расстройство других психических функций.

Социально-психологические причины – неблагоприятные экологические последствия. Для полного развития ребенка его общение должно быть полным, постоянным, эмоционально насыщенным. 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 [61].

Е.М. Мастюкова, описав клинические причины ОНР выделила три группы детей с общим недоразвитием речи:

– дети с неосложненным вариантом ОНР (недостаточная регуляция мышечного тонуса, неточность моторных дифференцировок, незрелость эмоционально-волевой сферы);

– дети с осложненным вариантом ОНР (речевой дефект сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов, таких как синдром повышенного черепного давления, цереброастенический и неврозоподобный синдром, синдром двигательных расстройств и пр.);

– дети с глубоким и стойким недоразвитием речи – это дети с моторной алалией (органические поражения речевых отделов головного мозга) [37].

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 [37].

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. Так же 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 [31].

Подход, выдвинутый Р.Е. Левиной, позволил представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов [31].

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, которые задерживают формирование компонентов речи в зависимости от него. Переход от одного уровня к другому определяется появлением новых языковых возможностей, повышенной речевой активностью, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-семантического содержания, а также мобилизацией компенсационного фона [31].

Выделяют три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Для всех детей с общим недоразвитием речи свойственны общая моторная неловкость, нарушения оптико-пространственного гнозиса. Существенные двигательные умения и навыки детей с общим недоразвитием речи развиты недостаточно, движения ритмично не сформированы, повышена двигательная истощаемость, понижены двигательная память и внимание. Клинический подход к проблеме общего недоразвития речи предусматривает необходимость медицинского

диагноза. Общее недоразвитие речи сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер [31].

Исследованиями В.П. Глухова, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской, доказано, что у детей III уровня развития имеют место признаки лишь общего недоразвития речи, без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности, что представляет собой неосложненный вариант ОНР.

Дети с общим недоразвитием речи характеризуются общей эмоционально-волевой незрелостью, слабой регуляцией произвольной деятельности.

Такие дети характеризуются отсутствием пареза и паралича, выраженными подкорковыми и мозжечковыми расстройствами. Это указывает на сохранение их первичных (ядерных) зон анализатора анализа речи. Как правило, отмечаются небольшие неврологические дисфункции, которые в основном ограничены нарушениями регуляции тонуса мышц, отсутствием тонких дифференцированных движений пальцев и отсутствием кинестетической и динамической практики.

По мнению Е.Ф. Собонович, дети с общим недоразвитием речи отстают в развитии словесно-логического мышления, едва справляются с процессами анализа и синтеза, сравнения и обобщения. Нарушение речевой активности у детей с ОНР многогранно, что требует разработки единой стратегии, методологической и организационной преемственности в решении образовательных и коррекционных задач [45].

Связь между речевыми нарушениями и остальными сторонами психического развития обуславливает присутствие вторичных дефектов. При осложненном характере общего нарушения речи, кроме рассеянной очаговой микро-симптоматики, выражающейся в нарушении тонуса, функции равновесия, координации движений, общего и орального праксиса, у детей обнаруживается ряд особенностей в психической и личностной сфере. Для них свойственны: снижение умственной работоспособности,

повышенная психическая истощаемость, излишняя возбудимость и раздражительность, эмоциональная неустойчивость.

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 [45].

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 [31].

Таким образом, у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи значительно хуже сформированы зрительное восприятие,

пространственные представления, внимание и память. Дети с третьим уровнем общего недоразвития речи малоактивны, инициативы в общении, как правило, не проявляют. 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.

Таким образом, общее недоразвитие речи – это системное нарушение усвоения всех уровней языка, которое обуславливает появление, вторичных дефектов.

1.3 Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня 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 III уровня 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 [50].

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 дается 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 [51].

Речевое отставание 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. Спирова, 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 [48].

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 [48].

Творческое рассказывание детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 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.

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, также, как и 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 [52].

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 не сформированности 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 [19].

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 [58].

У детей же 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.

Пассивный словарь близок к норме, но все же ограничен, так как часто отмечается неточный выбор слов. 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 («Мамой ездил аспак» – «С мамой ездил в зоопарк») [23].

Звуки, которые дети с общим недоразвитием речи III уровня умеют произносить правильно, в их самостоятельной речи звучат недостаточно четко. Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикат, сонорных звуков), когда один звук заменяет одновременно несколько звуков данной фонетической группы («сяпоги» – сапоги). Фонетическое оформление речи у детей с III уровнем речевого развития значительно отстает от возрастной нормы: у них продолжают наблюдаться все виды нарушений звукопроизношения (сигматизм, ротацизм, ламбдацизм, дефекты озвончения и смягчения).

На данном этапе дети с общим недоразвитием речи III уровня уже 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 («Миша запякаль, а тому упал» – Миша заплакал, потому что упал). 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 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, спонтанное 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 с взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

1.4 Методики обучения рассказыванию по картине детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

В методике развития речи обучение рассказыванию по картине (описание и повествование) разработано в достаточной степени детально. Здесь методика опирается на классическое наследие западной и русской педагогики, использованное позднее применительно к работе с детьми дошкольного возраста М.М. Кониной, Л.А. Пенъевской, Е.И. Радиной, Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной и другими. Все они подчеркивали большое

значение картинки как для общего развития детей, так и для развития их речи.

В основе рассказывания по картине лежит опосредованное восприятие окружающей жизни. Картина не только расширяет и углубляет детские представления об общественных и природных явлениях, но и воздействует на эмоции детей, вызывает интерес к рассказыванию, побуждает говорить даже молчаливых и застенчивых.

Для методики обучения рассказыванию по картине существенное значение имеет понимание особенностей восприятия и понимания картин детьми. Эта проблема рассматривается в работах А.А. Люблинской, В.С. Мухиной, С.Л. Рубинштейна, Е.А. Флериной. В исследованиях отмечается, что уже в два года ребенок с удовольствием рассматривает картинки и называет их вслед за взрослым.

Е.А. Флериная считает, что у дошкольников восприятие картинки значительно опережает их изобразительные возможности. Она выделяет в детском восприятии следующие тенденции: тяготение ребенка к яркому красочному рисунку, желание видеть на картинке все существенные признаки предмета (неузнавание ракурсных построений и неудовлетворенность ими детей 3-6 лет), затруднения при восприятии светотеневого рисунка; затруднения малышей 3-5 лет при восприятии рисунка с ярко выраженной перспективной деформацией предмета, положительное отношение к ритмической простоте построения (композиции) [59].

Развитие восприятия рисунка, по данным В.С. Мухиной, происходит по трем направлениям: изменяется отношение к рисунку как к отображению действительности; развивается умение правильно соотносить рисунок с действительностью, видеть именно то, что на нем изображено, совершенствуется интерпретация рисунка, т.е. понимание его содержания [39].

А.А. Люблинская считает, что восприятию картины ребенка надо учить, постепенно подводя его к пониманию того, что на ней изображено: узнавание отдельных предметов; выделения позы и места положения каждой фигуры в общем плане картины; установления связей между основными персонажами, выделения деталей [36].

Г.Т. Овсебян, С.Л. Рубинштейн, изучавшие вопросы восприятия картины, считают, что характер ответов детей по ее содержанию зависит от ряда факторов: содержания картины, близости и доступности ее сюжета, от опыта детей, от их умения рассматривать рисунок; от характера вопросов, определяющих умственную задачу [42].

М.М. Кониная считала, что разные типы картин должны по-разному использоваться в связи с различными задачами обучения родному языку. Предметные картинки располагают к занятиям номенклатурного характера, связанным с перечислением и описанием качеств и особенностей изображенного предмета. Сюжетная картинка наталкивает ребенка на рассказ, связанный с интерпретацией действия [27].

Одним из приемов, подготавливающих детей к рассказыванию по картине, являются рассматривание и беседа по ее содержанию.

Рассматривание картин, как считает Е.И. Тихеева, преследует тройную цель: упражнение в наблюдении, развитие мышления, воображения, логического суждения и развитие речи ребенка [49].

Дети не умеют рассматривать картины, не всегда могут устанавливать взаимосвязи между персонажами, иногда не понимают способы изображения объектов. Поэтому необходимо учить их смотреть и видеть предмет или сюжет на картине, развивать наблюдательность. В процессе рассматривания активизируется и уточняется словарь, развивается диалогическая речь: умение отвечать на вопросы, обосновывать свои ответы, самому задавать вопросы. Следовательно, цель беседы по картине – подвести детей к правильному восприятию и пониманию основного содержания картины и одновременно развитие диалогической речи.

Роль картинки для детей младшего возраста преимущественно заключается в закреплении и углублении детского опыта и лишь в небольшой мере в его расширении. Картинка для малышек должна приближаться, по словам Е.А. Флериной, к упрощенной реальности [59].

Рассматривание начинается с внесения картины и молчаливого ее созерцания. Основной методический прием здесь – вопросы. Вопросом педагог сразу выделяет центральный образ (Кого вы видите на картине?), затем рассматриваются другие объекты, предметы, их качества. Так последовательно идет восприятие картины, выделяются яркие детали, активизируется словарь, развивается диалог. Вопросы должны быть понятными, направленными на установление связей между частями картины, на постепенное усложнение. Последовательность вопросов обеспечивает целостное восприятие картины, а игровые приемы поддерживают интерес к ней. Такое рассматривание картины приближается к разговору воспитателя с детьми.

Усложненный вид рассматривания – беседа по картине. Он отличается от предыдущего занятия большей целенаправленностью, систематичностью вопросов, последовательностью рассматривания и обязательным участием всех детей.

Здесь используются, кроме вопросов, обобщение педагога, подсказ нужного слова, повторение детьми отдельных слов и предложений. Беседа завершается обобщающим рассказыванием. В такой беседе преобладают хоровые ответы. Молчать и удерживать внимание к картине при индивидуальных ответах детям трудно. Речевые реакции их замедленны [59].

В старшем дошкольном возрасте в беседе по картинам особое внимание обращают на более детальное рассматривание в силу большей сложности содержания. Картина может рассматриваться по частям. Вначале – главное, затем детали, которые дети должны заметить сами. Для последующих описаний следует обратить внимание на интерьер, фон,

пейзаж. Е.И. Тихеева советовала стремиться к тому, чтобы рассматривание картин способствовало развитию эстетических чувств. Важно также, чтобы ребенок образными словами выразил свое личное отношение к воспринимаемому пейзажу, реке, лесу. В связи с этим можно подобрать с детьми эпитеты, сравнения [49].

В учебную деятельность детей вводится элемент самостоятельного поиска. Эти вопросы учитываются при дальнейшем рассматривании. Затем предлагается подумать, что бы им хотелось еще узнать, задать вопрос. Далее они рассматривают картину, которая помогает получить ответ на эти вопросы. Необходимо уточнить представления детей. В конце беседы правомерно спросить: «Что нового вы узнали из беседы?».

Развитию творчества способствует прием придумывания детьми названия картины, обсуждения его, выбора наиболее удачного, сравнения с настоящим названием.

Следовательно, рассматривание картин подготавливает детей к составлению описаний и рассказов-повествований. От уровня содержательности рассматривания картины зависит эффективность последующего обучения детей связным высказываниям. Если содержание картины не вызывает затруднений, на одном занятии можно одновременно решать две задачи – рассматривания картины и рассказывания по ней.

В методике развития речи выделяется несколько видов рассказов детей по картине: описание предметных картин – это связное последовательное описание изображенных на картине предметов или животных, их качеств, свойств, действий, образа жизни; описание сюжетной картины – это описание изображенной на картине ситуации, не выходящей за пределы содержания картины. Чаще всего это высказывание типа контаминации (дается и описание, и сюжет) [49].

Рассказ по последовательной сюжетной серии картин. По существу, ребенок рассказывает о содержании каждой сюжетной картинки из серии, связывая их в один рассказ. Дети учатся рассказывать в определенной

последовательности, логически связывая одно событие с другим, овладевают структурой повествования, в котором есть начало, середина, конец.

Умение составлять такие рассказы самостоятельно, соблюдая при этом все необходимые нормы (грамотность, структуру, целостность и пр.) есть по определению А.М. Леушиной, «высшее достижение речевого развития дошкольника». При составлении рассказа речь ребенка должна быть содержательной, развернутой, логичной, последовательной, связной, грамотной, лексически точной, фонетически четкой [33].

Работа по обучению каждому виду творческого рассказывания по сюжетной картине состоит из 6 этапов: анализ содержания картины. Активизация психических процессов, необходимых для творческого рассказывания. Большое значение для воспитания навыков творческого рассказывания имеет подготовка психологической базы, а именно развитие: интереса, внимания, памяти, инициативы, воображения, мышления, активизировать названные процессы можно с помощью вопросов и заданий, причем, помимо их содержания, важна форма, то, как они предлагаются [33].

Методику предъявления картин можно варьировать и дальше. Каждый вариант решает ряд задач: формирования представлений о композиции, развития умений описывать сюжет, предвидеть его развитие, придумывать начало и середину, когда известен конец, и др.

Рассказы по серии сюжетных картин подготавливают детей к творческому рассказыванию по картине, к придумыванию начала и конца к изображенному эпизоду.

В подготовительной группе дети должны уметь самостоятельно составлять описания и повествования по картинам, с правильной передачей содержания, с соблюдением соответствующей структуры, с использованием образной речи.

Далее представим виды творческих заданий по обучению рассказыванию детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Таблица 2 – Виды творческих заданий по обучению рассказыванию

Цель занятия	Виды заданий
Обучение пересказу	<p>Игры-драматизации на сюжет пересказываемого произведения. Упражнения в моделировании сюжета пересказываемого произведения (с помощью картинного панно, наглядной схемы, компьютера).</p> <p>Рисование на тему (сюжет) пересказываемого произведения с последующим составлением рассказов по выполненным рисункам. (Изображение персонажей или отдельных эпизодов рассказа (сказки) и их словесное описание).</p> <p>Восстановление «деформированного» текста о последующем его пересказом:</p> <p>а) подстановка в текст пропущенных слов (словосочетаний);</p> <p>б) восстановление нужной последовательности предложений.</p> <p>Составление «творческих пересказов» – с заменой действующих лиц, места действия, изменением времени действия, изложением событий рассказа (сказки) от 1-го лица и др.</p>
Обучение рассказыванию по картинам	<p>Придумывание названия к картине или серии картин» а также разных вариантов названия; придумывание названия к каждой последовательной картинке серии (к каждому фрагменту – эпизоду). Игры-упражнения на воспроизведение элементов наглядного содержания картины («Кто самый внимательный?», «Кто лучше запомнил?» и т.д.). Упражнение в составлении предложений по данному слову (словоформе) с учетом картины. Разыгрывание действий персонажей картины (игра-драматизация с использованием пантомимы и др.).</p> <p>Придумывание продолжения к действию» изображенному на картине (их серии).</p> <p>Составление завязки к изображенному действию (с опорой на речевой образец педагога).</p> <p>Восстановление пропущенного звена при составлении рассказа по серии картинок.</p> <p>Игра-упражнение «Угадай-ка», (По вопросам и указаниям педагога дети восстанавливают содержание изображенного на картине» но не показанного фрагмента» закрытого экраном).</p>
Обучение описанию предметов	<p>Игра-упражнение «Узнай» что это!» (Узнавание предмета по указанным его деталям, отдельным составным элементам).</p> <p>Составление описания предмета по собственному рисунку.</p> <p>Применение игровых ситуаций при составлении описательных рассказов («Магазин» «Пропала собачка» и т.д.).</p>

Для обучения используются все типы картин и все виды детских рассказов. Особое внимание уделяется самостоятельности и творчеству. В

качестве речевого образца часто используется художественное произведение: короткие рассказы В. Бианки, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Е. Чарушина.

В этой группе продолжается обучение рассказыванию по серии картин, проводится рассказывание по много-эпизодным. Рассматривание картин осуществляется по частям, используются творческие задания, детям предлагают самим задавать вопросы; словарь активизируется, обогащается образными выражениями (эпитеты, сравнения, метафоры).

Э.П. Короткова рекомендует организовывать составление рассказов и придумывание сказок по юмористическим картинкам. Она советует так проводить рассматривание, чтобы было обеспечено содержание для рассказов. Начало беседы должно быть не традиционным, а несколько необычным [28].

Для придумывания творческого рассказа-повествования (последовательного во времени) берется знакомая детям картина, уточняется ее содержание, составляется описание. Затем детям предлагают придумать, что могло быть до того, например, как девочка Таня пришла в детский сад (по картине «Новенькая»).

Пока дети не овладеют умением придумывать начало и конец к картине, можно подсказывать завязку для развития сюжетной линии [28].

Сразу после этого можно придумать и концовку. Возможно составление коллективного рассказа. Главная задача – давать четкие указания. Задание рассказать про то, что нарисовано, ведет к описанию сюжета, задание придумать начало и конец к сюжету обязывает ребенка сочинить что-то новое.

Таким образом, проанализировав современные методы и средства обучения рассказыванию по сюжетным картинкам старших дошкольников с общим недоразвитием речи, мы пришли к выводу, что не существует универсальных методов и средств. Каждый учитель-логопед сам определяет, какие методы и средства будет использовать в коррекционной

работе, а их выбор зависит от конкретного ребенка и особенностей его развития.

Выводы по 1 главе

В ходе теоретического исследования проблемы обучения рассказыванию по сюжетным картинкам старших дошкольников с общим недоразвитием речи, было выявлено, что связная речь представляет собой развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно и образно. Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологической формам речи. Каждая из них имеет свои особенности. К существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний (описания, повествования и др.) относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения соответствии с темой и коммуникативной задачей. Связные высказывания детей можно охарактеризовать с разных точек зрения: по функции (назначению), источнику высказывания, ведущему психическому процессу, на который опирается ребенок. Одним из типов связной монологической речи является рассказ по сюжетным картинкам. При составлении рассказа по сюжетным картинкам важными являются лексические и синтаксические средства, направленные на определение объекта, его признаков. Так же было выявлено, что у детей с общим недоразвитием наблюдается:

- недостаточная сформированность всех языковых структур;
- самостоятельная связная контекстная речь является несовершенной;
- недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли;
- испытывают значительные трудности в программировании связного высказывания, в синтезировании отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели

высказывания. Таким образом, можно сделать формированию навыка составления рассказа по сюжетным картинкам у старших дошкольников с общим недоразвитием речи будет способствовать комплексный подход, направленный на решение на одном занятии разных, но взаимосвязанных задач, охватывающих все стороны связной речи: фонетическую, лексическую, грамматическую, смысловую.

На наш взгляд наиболее эффективной является методика обучения рассказыванию старших дошкольников с ОНР по серии сюжетных картинок.

В основе опорного материала нами предлагается использовать серии рассказов в картинках Каше. Такие занятия, по нашему мнению, развивают у детей воображение, удовлетворяет потребность в общении, заметно обогащают содержание и формы речевой деятельности дошкольника. На занятиях такого типа логопед может сформировать потребность детей с ОНР к рассказыванию.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1 Организация и содержание обследования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ № 3 Детский сад «Сказка» комбинированного вида, с. Миасское. В исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (см. таблица 3).

Таблица 3 – Список детей старшего дошкольного возраста, участвующих в экспериментальном исследовании

№ п/п	Имя ребенка	Дата рождения	Заключение ПМПК
1	Влад В.	14.12.2016	ОНР-III уровня
2	Вова С.	25.05.2016	ОНР-III уровня, МДР
3	Ира Р.	03.06.2016	ОНР-III уровня
4	Карина В.	29.05.2016	ОНР-III уровня
5	Соня М.	14.03.2016	ОНР- III уровня, МДР
6	Богдан Д.	02.01.2016	ОНР-III уровня
7	Софья Р.	15.04.2016	ОНР-III уровня
8	Елена К.	07.03.2016	ОНР-III уровня
9	Влад Р.	03.02.2016	ОНР-III уровня
10	Кирилл И.	11.02.2016	ОНР-III уровня

Экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, обучающий и контрольный:

1. Констатирующий этап (сроки проведения: май 2021 г.).

Цель: определение исходного уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

2. Обучающий этап (сроки проведения: октябрь 2021 г. – октябрь 2022 г.).

Цель: планирование и проведение логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе обучения рассказывания по картине в соответствии с выделенными в гипотезе педагогическими условиями.

3. Контрольный этап (сроки проведения: ноябрь 2022 г.).

Цель: анализ эффективности проведенной на обучающем этапе работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе обучения рассказывания по картине посредством повторного диагностического обследования.

В данной главе рассмотрим организацию и результаты констатирующего этапа нашей экспериментальной работы. Констатирующий эксперимент, целью которого было изучение исходного уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня был организован и проведен нами в мае 2021 г.

Далее представим методику изучения связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, которую будем использовать на констатирующем этапе нашего исследования.

Для обследования связной речи мы взяли за основу методику В.К. Воробьевой, отобрав из нее только те серии заданий методики, которые соответствуют теме нашего исследования – рассказывание по картине (вторая и третья серии) [11].

Первая, отобранная нами для диагностики серия экспериментальных заданий, направлена на выявление продуктивных речевых возможностей детей:

1) умения самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам;

2) умения реализовать найденную программу в цельное связное сообщение.

Данная серия включает в себя два задания. В первом задании детям предлагается самостоятельно разложить серию сюжетных картинок в последовательности логического развития события. Второе задание ориентирует обследуемых детей на составление рассказа по найденной программе.

Процедура обследования: перед ребенком выкладывается серия сюжетных картинок на тему «Тигр и зайчики» (из серии картинок Н. Радлова).

Инструкция педагога: «Я разложила картинки неправильно, не в том порядке. Посмотри внимательно на картинки и разложи их в правильном порядке».

Если ребенок неправильно раскладывает картинки, экспериментатор говорит: «Ты тоже разложил картинки неправильно. Посмотри, в каком порядке их надо разложить». Далее картинки раскладываются в правильной последовательности, после чего дается инструкция; «А теперь внимательно рассмотри эти картинки и составь рассказ, который будет называться... ».

Прежде всего оценивается, как ребенок разложил серию сюжетных картинок.

Интерпретация результатов:

Оценка результатов выполнения первого задания проводится в соответствии с следующими баллами:

3 балла (высокий уровень) – ребенок разложил картинки самостоятельно;

2 балла (средний уровень) – ребенок разложил картинки с небольшой помощью со стороны педагога;

1 балла (уровень ниже среднего) – ребенок разложил картинки с небольшой помощью со стороны педагога;

0 баллов (низкий уровень) – ребенок неправильно выполнил задание даже при помощи стимулирующей помощи и наводящих вопросов со стороны педагога.

Далее оценивается характер составления рассказа в соответствии с следующими баллами:

3 балла (высокий уровень) – рассказ составлен ребенком самостоятельно, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности и соответствует ситуации;

2 балла (средний уровень) – рассказ составлен ребенком самостоятельно, однако отмечается незначительное искажение ситуации и причинно-следственных связей, отсутствие связующих звеньев;

1 балл (уровень ниже среднего) – рассказ составлен ребенком с помощью наводящих вопросов со стороны педагога, отмечается существенное искажение смысла, выпадение смысловых звеньев, либо рассказ ребенком не завершен;

0 баллов (низкий уровень) – рассказ ребенком не составлен даже при стимулирующей помощи со стороны педагога, описание ситуации отсутствует.

Вторая серия направлена на выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания. Она включает в себя два вида заданий:

- 1) составление продолжения рассказа по прочитанному зачину;
- 2) создание замысла рассказа, используя банк предметных картинок, нахождение темы и ее реализация в рассказе.

В качестве экспериментального материала для задания № 1 (продолжения рассказа по зачину) мы взяли за основу зачин рассказа «Шарик нашелся»:

«Летом Миша жил на даче. Там он подружился с собакой Шариком. Однажды Шарик пропал. Миша искал его день, другой, третий. Нигде нет Шарика. Как-то раз позвали ребята Мишу в лес за грибами. Собирая грибы, мальчик и не заметил, как остался один. Пошел Миша искать ребят и вдруг ему показалось, что из-за дерева выглянул серый волк...».

При оценке результатов данной серии учитывается степень воплощения замысла в целое речевое сообщение: замысел может быть представлен или в форме общей «смутной мысли» или в форме мысли, направленной на согласование начала и конца высказывания, т.е. в виде программы того содержания, которое должно воплотиться в сообщении.

Вместе с тем необходимо учитывать степень адекватности найденного замысла услышанному зачину рассказа, а также характер выбора предметных картинок из общего банка и возможность их адекватного объединения единой темой.

В качестве экспериментального материала для задания № 2 (составление рассказа по предметным изображениям) были использованы следующие наборы предметных картинок по теме «Как мальчик рисовал собаку»: мальчик – стол – окно – краски – собака – дерево – кисточка – карандаши – клякса – пузырек с чернилами – кошка – пила – телевизор.

Интерпретация результатов:

Результаты выполнения задания № 1 оцениваются в соответствии с следующими баллами:

3 балла (высокий уровень) – к этому уровню отнесена речевая продукция, в основу которой лёг замысел, адекватной основной теме зачина. Ответы детей характеризуются единством внутреннего плана изложения, умение развивать предложенный замысел. Цельность сообщения обеспечивается возможностью смыслового согласования начала и продолжения сообщения;

2 балла (средний уровень) – к этому уровню отнесены такие продолжения, в которых тема, заданная в зачине, не развивается, а только адекватно завершается. Эти продолжения минимальны по своему объёму и равны одному – двум предложениям;

1 балл (уровень ниже среднего) – к этому уровню отнесены такие продолжения, которые мотивированы не основной его темой, а

второстепенными смыслами, несущественными для развития сюжета рассказа;

0 баллов – рассказ не оформлен. К этому уровню относятся тветы детей, представляющие набор высказываний, не объединённых темой зачина, а соответствующих по замыслу широкой предметно-тематической области содержания начала рассказа. Такие ответы не имеют прочного единого замысла.

Результаты выполнения задания № 2 оцениваются в соответствии с следующими баллами:

3 балла (высокий уровень) – картинки разложены самостоятельно и по ним составлен рассказ;

2 балла (средний уровень) – картинки разложены с помощью педагога, самостоятельно составлен рассказ;

1 балл (уровень ниже среднего) – картинки разложены и составлен рассказ по наводящим вопросам со стороны педагога;

0 баллов (низкий уровень) – даже при наличии стимулирующей помощи задание не выполнено [11].

Общий уровень сформированности связной речи оценивается с помощью суммирования баллов за все задания:

– высокий уровень (10-12 баллов): рассказ оформлен грамматически правильно с использованием лексических средств, соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности, самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ;

– средний уровень (6-9 баллов): рассказ составлен без аграмматизмов, но имеется стереотипность оформления, случаи поиска нужных слов и словоизменения, допускается незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, отсутствие связующих звеньев, картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен;

– уровень ниже среднего (3-5 баллов): наблюдаются аграмматизмы и стереотипность оформления, не верное использование лексических средств, отмечается выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, либо рассказ не завершен, отсутствует описание ситуации, раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам;

– низкий уровень (0-2 балла): задания ребенку не доступны даже при наличии помощи: рассказ не составлен, картинки в нужном порядке не разложены.

Таким образом, мы определили цель констатирующего эксперимента, определили базу и группу детей для исследования, выбрали методику В.К. Воробьевой для изучения связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, и описали программу обследования, позволяющую определить особенности изучаемого процесса у обследуемой категории детей, а также сделать подробный качественный и количественный анализ полученных результатов исследования.

2.2 Состояние связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

На основе определённой нами программы обследования нами был проведён констатирующий эксперимент, позволивший выявить особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. В данном параграфе представим результаты констатирующего этапа нашего исследования. Обследование проводилось в индивидуальной форме и состояло из двух заданий, согласно методике обследования связной речи В.К. Воробьевой, описанной в предыдущем параграфе. По результатам обследования были составлены сводные таблицы с результатами всей экспериментальной группы по каждому заданию в отдельности.

В первую очередь представим результаты обследования связной речи обследуемых детей в соответствии с первой серией экспериментальных

заданий «Выявление продуктивных речевых возможностей детей» (см. таблица 4).

Таблица 4 – Результаты обследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по методике В.К. Воробьевой «Выявление продуктивных речевых возможностей детей» (серия 1)

№ п/п	Имя ребенка	Задание 1 «Умения самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам»		Задание 2 «Умения реализовать найденную программу в цельное связное сообщение»	
		Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
1	Влад В.	3	Высокий	2	Средний
2	Вова С.	1	Ниже среднего	1	Ниже среднего
3	Ира Р.	3	Высокий	2	Средний
4	Карина В.	1	Ниже среднего	1	Ниже среднего
5	Соня М.	2	Средний	1	Ниже среднего
6	Богдан Д.	2	Средний	1	Ниже среднего
7	Софья Р.	3	Высокий	2	Средний
8	Елена К.	1	Ниже среднего	0	Низкий
9	Влад Р.	1	Ниже среднего	0	Низкий
10	Кирилл И.	1	Ниже среднего	0	Низкий

Как мы видим, с заданием, направленным, на изучение у детей умений самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам справились все дети. Три ребенка (30 % – Влад В., Ира Р., Софья Р.) смогли самостоятельно разложить серию сюжетных картинок в последовательности логического развития события, тем самым показав высокий уровень сформированности данных умений. Два ребенка (20 % – Соня М., Богдан Д.) справились с выполнением задания на среднем уровне: детям требовалась небольшая помощь со стороны педагога. У детей наблюдались нарушения порядка, но с помощью педагога дети исправляли ошибку. Соня М. и Богдан Д. достаточно быстро смогли разложить картинки, но перепутали две последних картинки. После уточняющего

вопроса: «В правильной ли последовательности ты разложил(а) все картинки», дети увидели ошибку и самостоятельно исправились. Большинство детей (50 % – Вова С., Карина В., Елена К., Влад Р., Кирилл И.) смогли разложить картинки в нужной последовательности только с помощью наводящих вопросов и активной помощи со стороны педагога, что соответствует уровню развития данных умений ниже среднего. Педагог задавал уточняющие вопросы: «Ты тоже разложил картинки неправильно. Подумай, в каком порядке их надо разложить», указывал на те картинки, которые разложены в неправильном порядке. Также после раскладывания картинок в нужной последовательности мы попросили детей ответить на вопрос «Как ты думаешь, о чем рассказ?». Большинство детей смогли определить тему, сказав, что с данными картинками можно составить рассказ о тигре и зайчиках (60 % – Влад В., Ира Р., Соня М., Богдан Д., Софья Р., Кирилл И.). Например, Ира Р. сказала, что рассказ по данным картинкам «о зайчиках, которые спаслись от тигра с помощью слона». Однако, у четырех детей (40 % – Вова С., Карина В., Елена К., Влад Р.) данный вопрос вызвал трудности. Вова С. и Елена К. не смогли ответить на данный вопрос, сказав, что не знают. Карина В. и Влад Р. ответили на вопрос одним словом («о животных», «о тигре») без уточняющих подробностей.

Отразим полученные данные с помощью диаграммы (см. рисунок 2).

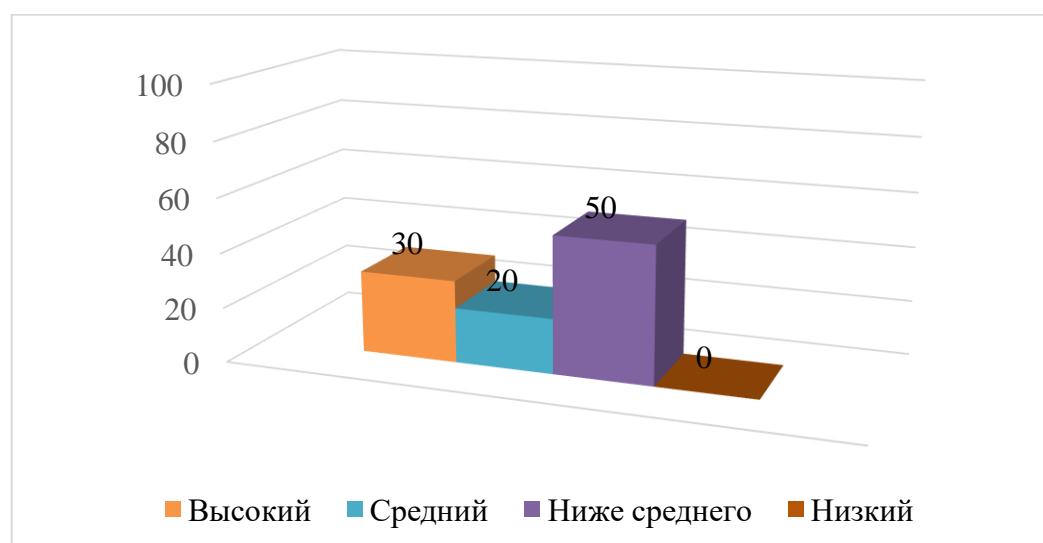


Рисунок 2 – Уровни сформированности умений самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам

Задание, направленное на изучение у детей умений реализовать найденную программу в цельное связное сообщение, у всех детей вызвало значительные трудности. Большинство детей (40 % – Вова С., Карина В., Соня М., Богдан Д.) выполнили данное задание на уровне ниже среднего. Эти дети составили рассказ с помощью наводящих вопросов со стороны педагога (Кто изображен на этой картинке? Что делают зайчики? Что делает тигр? Что сделали зайцы? Куда они побежали? И др.), также отмечается существенное искажение смысла, выпадение смысловых звеньев. Например, в рассказе Вовы С. выпало смысловое звено: «Зайцы прыгнули на слона, чтобы спастись от тигра». Ребенок не включил в свой рассказ объяснение, каким образом слон помог зайцам спастись от тигра даже после наводящего вопроса со стороны педагога. Рассказ мальчика закончился предложением «Зайцы убежали от тигра, слон облил тигра водой». Также большое количество детей (30 % – Елена К., Влад Р., Кирилл И.) показали низкий уровень сформированности умений реализовать найденную программу в цельное связное сообщение. Эти дети не смогли составить рассказ даже при стимулирующей помощи со стороны педагога, описание ситуации отсутствует. Также три ребенка (30 % – Влад В., Ира Р., Софья Р.) выполнили данное задание на среднем уровне. Дети составили рассказ самостоятельно, однако наблюдалось незначительное искажение ситуации и причинно-следственных связей, отсутствие связующих звеньев. Например, Влад В. составил следующий рассказ: «Тигр в лесу. На полянке зайцы танцуют. Тигр вышел с леса и к зайцам и бежит за ними. Там река. Там слон. Зайцы прыгнули на слона. Тигр хотел их достать, а они убежали от него. Слон облил тигра водой».

Отразим полученные данные с помощью диаграммы (см. рисунок 3).

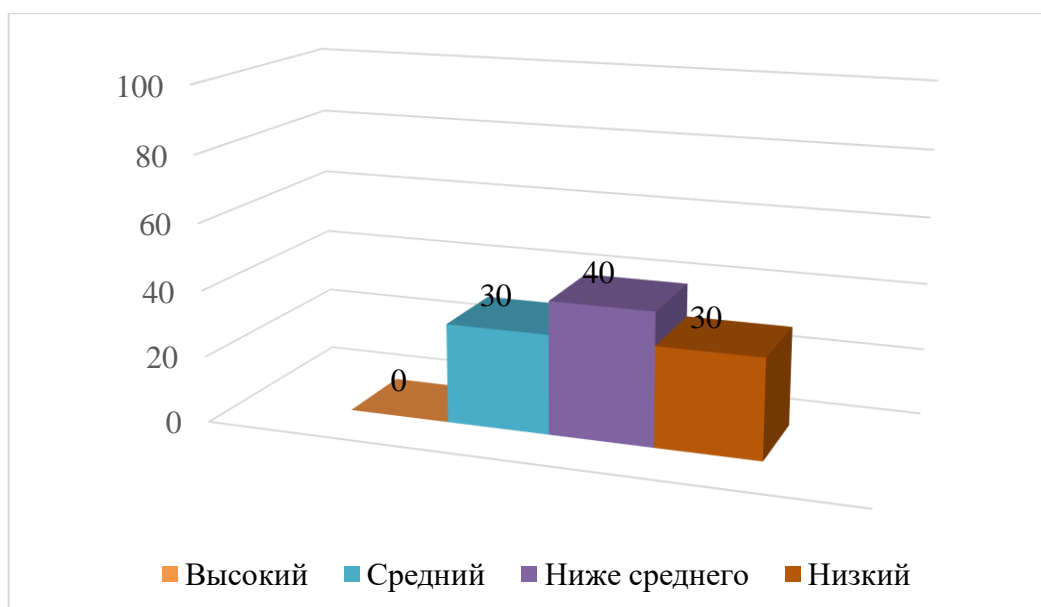


Рисунок 3 – Уровни сформированности умений реализовать найденную программу в цельное связное сообщение

Далее представим результаты обследования связной речи обследуемых детей в соответствии со второй серией заданий «Выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания» (см. таблица 5).

Таблица 5 – Результаты изучения навыков построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (серия 2)

№ п/п	Имя ребенка	Задание 1 «Составление продолжения рассказа по прочитанному зачину»		Задание 2 «Создание замысла рассказа, используя банк предметных картинок, нахождение темы и ее реализация в рассказе»	
		Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
1	2	3	4	5	6
1	Влад В.	2	Средний	2	Средний
2	Вова С.	1	Ниже среднего	1	Ниже среднего
3	Ира Р.	2	Средний	1	Ниже среднего
4	Карина В.	2	Ниже среднего	1	Ниже среднего

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5	6
5	Соня М.	1	Ниже среднего	2	Средний
6	Богдан Д.	1	Ниже среднего	1	Ниже среднего
7	Софья Р.	1	Ниже среднего	1	Ниже среднего
8	Елена К.	1	Ниже среднего	0	Низкий
9	Влад Р.	0	Низкий	1	Ниже среднего
10	Кирилл И.	0	Низкий	0	Низкий

Большинство детей при выполнении задания на составление продолжения рассказа по прочитанному зачину показали уровень сформированности связной речи ниже среднего (60 % – Вова С., Карина В., Соня М., Богдан Д., Софья Р., Елена К.). У этих детей продолжения рассказа мотивированы не основной его темой, а второстепенными смыслами, несущественными для развития сюжета рассказа. Также наблюдаются аграмматизмы, стереотипность оформления, неверное использование лексических средств. Например, Софья Р. самостоятельно не смогла завершить рассказ, дать краткую концовку, пока не уточнилось название зачина: «Шарик нашелся, и они пошли домой». Два ребенка (20 % – Влад Р., Кирилл И.) показали низкий уровень сформированности умений составлять продолжение рассказа по прочитанному зачину. Эти дети не смогли продолжить рассказ по зачину даже при помощи со стороны педагога. Ответы детей представляли собой набор высказываний, не объединённых темой зачина. Также два ребенка справились с выполнением данного задания на среднем уровне (20 % – Влад В., Ира Р.). В рассказе этих детей отсутствуют аграмматизмы, наблюдается стереотипность оформления, случаи поиска слов и не верное словоупотребление. В продолжениях этих детей тема, заданная в зачине, не развивается, а только адекватно завершается. Например, Ира Р. завершила рассказ следующим

образом: «А волк за ним побежал. Мальчик Ваня побежал на дерево и там спрятался».

Отразим полученные данные с помощью диаграммы (см. рисунок 4).

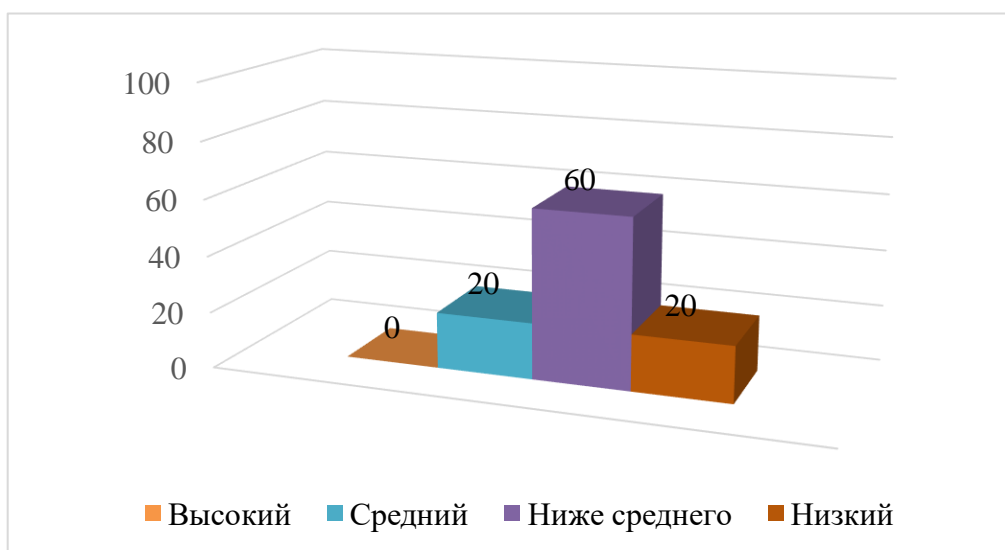


Рисунок 4 – Уровни сформированности умений составлять продолжение рассказа по прочитанному зачину

При анализе выполнения задания на изучение умений создания замысла рассказа, используя банк предметных картинок, нахождения темы и ее реализации в рассказе мы выяснили, что также, как и при выполнении предыдущего задания большинство детей показали уровень сформированности связной речи ниже среднего (60 % – Вова С., Ира Р., Карина В., Богдан Д., Софья Р., Влад Р.). Эти дети смогли составить рассказ и разложить картинки в нужной последовательности при активной помощи со стороны педагога. Например, Карина В. смогла придумать рассказ и разложить картинки при активной помощи педагога. Однако, это было не сочинение рассказа на заданную тему, а изложение знакомого ему сюжета. Два ребенка (20 % – Елена К., Кирилл И.) показали низкий уровень сформированности связной речи при выполнении данного задания. Эти дети не смогли составить рассказ и разложить картинки в нужном порядке даже при помощи со стороны педагога. Также два ребенка (20 % – Влад В., Соня М.) показали средний уровень сформированности связной речи. Этими детьми картинки разложены с помощью педагога, однако рассказ составлен

самостоятельно. Например, Соня М. составила предложения ко всем предложенным картинкам, которые расположила со стимулирующей помощью. Девочка отобрала ряд картинок: мальчик, телевизор, стол, карандаши, краски, собака и составила по ним рассказ: «Мальчик дома смотрел телевизор. В телевизоре показывали интересный фильм про собаку. Потом мальчик начал рисовать на столе. Рисовал большую собаку карандашами и краской». Однако, рассказ девочки характеризуется наличием смысловых пробелов и незавершенностью.

Отразим полученные данные с помощью диаграммы (см. рисунок 4).

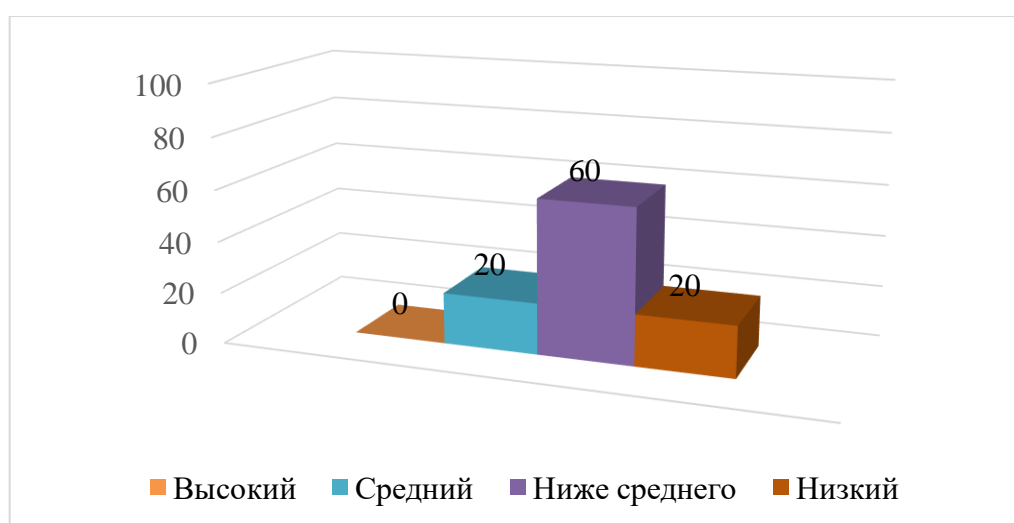


Рисунок 5 – Уровни сформированности умений создания замысла рассказа, используя банк предметных картинок, нахождения темы и ее реализации в рассказе

Обобщим полученные данные на констатирующем этапе исследования с помощью таблицы (см. таблица 6).

Таблица 6 – Обобщенные результаты констатирующего этапа исследования

№ п/п	Имя ребенка	Серия 1		Серия 2		Общее количество баллов	Общий уровень сформированности и связной речи
		Задание 1	Задание 2	Задание 1	Задание 2		
1	Влад В.	3	2	2	2	9	Средний
2	Вова С.	1	1	1	1	4	Ниже среднего
3	Ира Р.	3	2	2	1	8	Средний

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5	6	7	8
4	Карина В.	1	1	2	1	5	Ниже среднего
5	Соня М.	2	1	1	2	6	Средний
6	Богдан Д.	2	1	1	1	5	Ниже среднего
7	Софья Р.	3	2	1	1	7	Средний
8	Елена К.	1	0	1	0	2	Низкий
9	Влад Р.	1	0	0	1	2	Низкий
10	Кирилл И.	1	0	0	0	1	Низкий

В результате диагностического обследования на констатирующем этапе исследования мы выяснили, что у детей отмечается недостаточный уровень сформированности связной речи. 40 % от общего количества обследуемых детей показали средний уровень сформированности связной речи (Влад В., Ира Р., Соня М., Софья Р.), 30 % – уровень ниже среднего (Вова С., Карина В., Богдан Д.), и также 30 % от общего количества детей – низкий уровень (Елена К., Влад Р., Кирилл И.). Высокий уровень сформированности связной речи не показал ни один ребенок.

Отразим полученные данные с помощью диаграммы (см. рисунок 6).

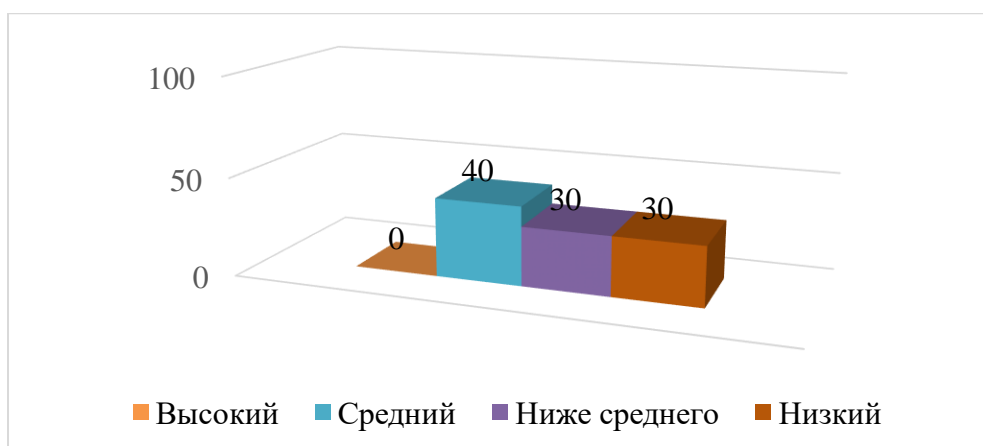


Рисунок 6 – Уровни сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на констатирующем этапе исследования

Таким образом, по результатам констатирующего этапа исследования мы выяснили, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня отмечается низкий уровень сформированности связной речи, а именно:

- нарушена целостность высказывания при составлении рассказов;
- отмечается пропуск некоторых фрагментов, который приводит к нарушениям связности рассказа;
- имеется скудный словарный запас, недостатки в грамматическом оформлении предложений: пропуски слов, ошибки в употреблении глагольных форм;
- дети имеют сложности в умении находить тему для создания связного сообщения, в ее развитии с заданным началом. Отмечаются трудности в определении логического завершения высказывания.

Полученные данные диагностического обследования будут нами учтены при составлении программы обучающего эксперимента в следующей главе.

Выводы по 2 главе

В рамках констатирующего этапа исследования мы определили программу обследования, позволяющую обследовать особенности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, а также сделать подробный качественный и количественный анализ полученных результатов исследования. Нами была отобрана методика обследования связной речи, предложенная В.К. Воробьевой в соответствии с двумя сериями экспериментальных заданий: выявление продуктивных речевых возможностей детей, выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания.

В результате диагностического обследования, мы выяснили, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня отмечается недостаточный уровень сформированности связной речи: 40 % – средний

уровень, 30 % – уровень ниже среднего, 30 % – низкий уровень. Нами были выявлены следующие особенности связной речи обследуемых детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня: нарушена целостность высказывания при составлении рассказов, отмечается пропуск некоторых фрагментов, который приводит к нарушениям связности рассказа, имеются нарушения лексико-грамматического оформления фраз, сложности в умении находить тему для создания связного сообщения, в ее развитии с заданным началом, трудности в определении логического завершения высказывания.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РАССКАЗЫВАНИЮ ПО КАРТИНЕ

3.1 Организация и содержание логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе обучения рассказыванию по картине

В ходе констатирующего этапа экспериментальной работы нами было установлено, что у обследуемых детей с общим недоразвитием речи III уровня выявлен недостаточный уровень сформированности связной речи. Результаты диагностического обследования показали необходимость проведения с детьми экспериментальной группы логопедической работы по данному направлению.

Целевыми ориентирами речевого развития, указанными в Примерной адаптированной образовательной программе, являются: развитие речевой активности детей; расширять словарный запас, связанный с содержанием эмоционального, бытового, предметного, социального и игрового опыта детей; развивать фразовую речь в ходе комментированного рисования, обучения рассказыванию по литературным произведениям, по иллюстративному материалу (картинкам, картинам, фотографиям), содержание которых отражает эмоциональный, игровой, трудовой, познавательный опыт детей; учить детей понимать содержание литературных произведений (прозаических и стихотворных), характер персонажей и их взаимоотношения, мотивы их поведения и отражать это понимание в речи; учить детей речевым действиям в соответствии с планом повествования, умению составлять рассказы по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, используя графические схемы, наглядные опоры и участие в играх, предполагающих импровизированные диалоги и

монологи, и т. д.; обучать детей последовательности, содержательности рассказывания, правильности лексического и грамматического оформления связных высказываний; учить детей использовать при рассказывании сказок и других литературных произведений наглядные модели, операциональные карты, символические средства, схематические зарисовки, выполненные взрослым; учить детей речевым действиям в соответствии с планом повествования, умению составлять рассказы по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, используя графические схемы, наглядные опоры и участие в играх, предполагающих импровизированные диалоги и монологи, и т. д.; учить детей отражать собственные впечатления, представления, события своей жизни в речи, составлять с помощью взрослого небольшие сообщения, рассказы «из личного опыта».

Обучающий этап экспериментальной работы проводился с октября 2021 г. по октябрь 2022 года.

Цель обучающего этапа экспериментальной работы – разработка и реализация специальных условий коррекционно-образовательной работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе обучения рассказывания по картине в соответствии с гипотезой исследования.

В соответствии с задачами коррекционно-развивающей программы и результатами диагностического обследования нами определены следующие задачи коррекционно-образовательной работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня:

1. Обучить детей составлению целостного связного последовательного рассказа по серии картинок с достаточно подробно представленным развитием сюжетного действия.
2. Формировать у детей правильное лексическое и грамматическое оформление связных речевых высказываний.
3. Формировать у детей умения анализировать текст, выделять смысловые звенья, составлять план и пересказ в соответствии с ним.

4. Формировать у детей умения создавать или развивать замысел связного высказывания с опорой и без опоры на исходный зачин.

Данные задачи содержания специальных условий коррекционно-образовательной работы направлены на реализацию третьей задачи выпускной квалификационной работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе обучения рассказыванию по картине. В связи с этим разработаны нами с учетом следующих принципов и подходов:

1. Принцип индивидуального подхода, подразумевающий учет возрастных, психологических и личностных особенностей развития ребенка с ОНР III уровня, а также сензитивных периодов.

2. Принцип личностно-ориентированного и деятельностного подхода, заключающийся в ориентации на индивидуальные способности ребенка, его интересы и предрасположенность к определенному виду деятельности, на основании чего строится коррекционная работа с учетом потенциальных возможностей ребенка и их максимального развития.

3. Принцип систематичности и последовательности заключается в непрерывности, регулярности, планомерности процесса, в котором реализуются задачи коррекционно-педагогической работы.

4. Онтогенетический принцип подразумевает, что формирование связного высказывания у детей с ОНР III уровня строится на основе поэтапного развития самостоятельной речи.

5. Коммуникативно-деятельностный подход к процессу формирования связной речи, предусматривающий осознанное использование полученных речевых навыков в коммуникативных ситуациях в зависимости от ведущей деятельности детей и целей коммуникации.

6. Коммуникативно-когнитивный подход к формированию связной речи, основывающийся на формировании осознанного отношения ребенка к собственным речевым высказываниям.

Ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может высказывать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности. Также у ребенка развита крупная и мелкая моторика. Он подвижен, вынослив, владеет основными произвольными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими.

Коррекционно-образовательная программа предполагает создание следующих *специальных условий*, обеспечивающих формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе обучения рассказыванию по картине, представленными в Примерной адаптированной образовательной программе. К *специальным условиям* относятся:

- обеспечение эффективного планирования и реализации в организации образовательной деятельности, самостоятельной деятельности детей с ТНР, режимных моментов с использованием вариативных форм работы, обусловленных учетом структуры дефекта детей с тяжелыми нарушениями речи;
- использование специальных дидактических пособий, технологий, методик и других средств обучения (в том числе инновационных и информационных), разрабатываемых образовательной организацией;
- проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий с логопедом (не реже 2х раз в неделю) и психологом;
- реализация комплексного взаимодействия, творческого и профессионального потенциала специалистов образовательных организаций при реализации АООП;
- создание предметно-пространственной развивающей образовательной среды, учитывающей особенности детей с ТНР.

В рамках реализации специального условия, связанного с организацией логопедических занятий по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе обучения рассказыванию по картине, нами была изучена психолого-педагогическая литература по проблеме исследования, а также проведены логопедические занятия по формированию связной речи с учетом календарно-тематического планирования. В связи с этим нами было разработано и внедрено содержание календарно-тематического планирования занятий, направленных на формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня при использовании сюжетной картины (Приложение 1). Проведение логопедических занятий планировалось в первую половину дня 1 раз в неделю, продолжительностью 25 минут.

Продумывая содержание логопедических занятий, мы взяли за основу методические рекомендации М.М. Алексеевой, В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, В.В. Коноваленко, Т.А. Ладыженской, О.С. Ушаковой, В.И. Яшиной.

При написании конспектов занятий были учтены задачи коррекционной работы, представленные в Адаптированной основной образовательной программе, а также, Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной. Основные требования методик развития связной речи, которые предъявляются к работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Для каждого логопедического занятия нами были определены коррекционные задачи обучающего, развивающего и воспитательного характера.

Структура каждого логопедического занятия включала в себя три последовательных этапа:

1. Организационный этап:

- коммуникативные умения и навыки;
- введение детей в тему занятия;
- создание положительного настроения на получение новых знаний;
- самостоятельное получение новой информации (задает вопросы, экспериментирует);
- пробуждение у детей интереса к познанию нового.

2. Основной этап:

- с помощью взрослого рассказывает по картинке, пересказывает небольшие произведения;
- закрепление у детей навыка составления простых предложений по сюжетной картине;
- формирование у детей навыка составления рассказа;
- обучение детей распространению предложений введением в него однородных членов;
- обучение детей составлению коротких рассказов по картине, серии картин, рассказов-описания, пересказов.

3. Заключительный этап:

- закрепление у детей полученных знаний;
- перенос у детей полученных умений и знаний на другие виды деятельности;
- умение сочинять небольшую сказку или историю по теме, рассказывать о своих впечатлениях, высказываться по содержанию литературных произведений (с помощью взрослого и самостоятельно);
- обладание значительно расширенным активным словарным запасом с последующим включением его в простые фразы;
- владение ситуативной речью в общении с другими детьми и со взрослыми.

При проведении групповых и индивидуальных коррекционных занятий в целях формирования связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня мы использовали следующие виды логопедических занятий:

1. Составление рассказов по сюжетным многофигурным картинам с изображением нескольких групп действующих лиц или нескольких сценок в пределах общего, хорошо знакомого им сюжета (например, «Семья», «Зимние развлечения» и др.).

2. Составление небольших рассказов-описаний по сюжетным картинам, в которых на первый план выступает изображение места действия, предметов, события, определяющих тематику картин (например, «Ледоход», «Река замерзла» из тематических серий В.А. Езикеевой, О.И. Соловьевой и др.).

3. Рассказывание по сериям сюжетных картинок, достаточно подробно изображающих развитие сюжетного действия. Могут быть использованы серии картинок по сюжетам В.Г. Сутеева (серия «Находка» и др.), картинный материал В.В. Гербовой.

4. Обучение рассказыванию по отдельной сюжетной картине с придумыванием детьми предшествующих и последующих событий (по опорным вопросам). С этой целью мы использовали такие картины, как «Спасаем мяч», «Шар улетел» и др.

Нами были определены следующие этапы работы по составлению рассказов по картине.

1. Этап подготовительной работы. На этом этапе нами использовались следующие виды работ:

а) рассматривание. Цель: привлечь внимание к картине, способствовать развитию зрительного восприятия;

б) беседа по картине. Цель: помочь ребенку проанализировать сюжет; активизировать знания детей об окружающем. Чтобы продуктивно построить беседу, мы включали в неё следующие виды вопросов, направленных на:

– анализ сюжета картины;

– пополнение запаса представлений о тех или иных предметах и явлениях, связанных с данной картиной;

– создание стимула к воображению;

в) чтение художественной литературы о персонажах и предметах, которые есть на картине. Цели: обогатить речь детей литературными речевыми образцами; пополнить знания детей о предметах и явлениях, изображенных на картине;

г) словарная работа. Цель: обогатить и активизировать словарный запас детей. На данном этапе можно использовать следующие виды заданий:

– называние предметов, изображенных на картине, и объяснение их предназначения;

– построение антонимических пар (игра «Наоборот»);

– построение синонимических рядов;

– подбор родственных слов, которые можно использовать при описании картины (с объяснением значения слова в отдельных случаях).

5. Различные игры. Нами использовались следующие виды игр:

– игры на акцентуацию внимания. Цели: развивать зрительное восприятие, память внимание, активизировать словарь. Например, нами использовалась игра «Кто внимательный». Мы предлагали детям поочередно заканчивать начатое логопедом предложение нужным по смыслу словом с опорой на картинку, а также назвать детали картины;

– игры на установление связи между предметами. Цели: научить детей находить связи между предметами, определять причинно-следственные отношения, активизировать словарь. Например, мы предлагали детям такую игру, как «Ассоциативные ряды или круги». Мы соединяли линией два предмета и просили детей рассказать, как связаны между собой эти объекты. Дети должны вспомнить, какие действия выполняют различные персонажи. Можно использовать схематичное изображение слов-действий.

2. Обучение составлению рассказа по картине:

а) описательные рассказы: описания предмета по образцу, по вопросам логопеда, по схеме, по мнемотаблице;

б) сравнительно-описательные рассказы: сравнительное описание по аналогии, по вопросам, по схеме;

в) описание картины: по традиционной методике, по системе ТРИЗ, по вопросам логопеда, по плану, с помощью ориентировочных схем, с помощью схематично изображенных деталей;

г) описание динамического сюжета по картине: по опорным словам, по аналогии, по сюжетной картине и стихотворению, по предложениям, составленным из опорных слов, по картографической схеме (методика В.К. Воробьевой).

Нами было определено содержание работы по комплексному взаимодействию специалистов: учителя-логопеда, воспитателя, психолога-педагога.

Воспитатель по плану коррекционной работы организовывал предварительное прочтение литературных произведений, которые прорабатывались в дальнейшем на коррекционных логопедических занятиях, участвовал в подготовке по обучению сюжетных картин или картинок для самостоятельного описательного рассказа либо пересказа, провели чтение иллюстрированной книги; Также для детей была организована экскурсия в районный музей, МУ «ККМ им. В.К. Егорова», в рамках тематической недели.

Учитель-логопед на групповых и индивидуальных занятиях, согласно регламенту образовательной деятельности, совершенствовали артикуляционную, тонкую и общую моторику у детей при пересказе сюжета по картинке или составлении рассказа на заданную тему; придумывали дополнительные и недостающие («пропущенной») картинки к отдельным фрагментам текста. Выполнили аппликации, лепку по содержанию рассказа, дети заучивали наизусть (выборочно) потешки, чистоговорки, пословицы, а также стихи, способствующие пониманию содержания рассказа. В доступной форме передавали содержание текстов, сказок или рассказов, демонстрируя картинный материал, а также точно использовали слова,

грамматические конструкции этих заданий, с учетом уровня речевого развития.

Педагог-психолог организовывал работу по созданию психологической благоприятной атмосферы внутри детского коллектива, взаимодействия детей с воспитателем, использование психокоррекционных методов таких, как сказкотерапия, глинолечение, например слепить сюжет или персонажа, а затем рассказать историю; арт-терапия, изотерапия, например, рисунок любимой сказки, сочинение сказок по рисунку или картине. Использование мнемотехники, способствует запоминанию структуры рассказа, с помощью мнемотаблицы рассказывать стихи или рассказ. Мнемотаблица содержит значки, сюжетные или предметные картины, соответствующие содержанию произведения.

Также нами было организовано взаимодействия учителя-логопеда, воспитателей группы и родителей воспитанников по формированию связной речи в процессе обучения рассказыванию по картине.

В рамках взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей были проведены консультации по следующим темам:

1. «Организация деятельности по формированию связной речи детей дошкольного возраста».
2. «Формирование связной речи по серии сюжетных картин у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня».
3. «Игры для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по формированию связной речи с использованием картин».
4. «Составление рассказов по серии сюжетных картин с использованием элементов ТРИЗ».
5. «Обучение детей пересказу с использованием «Рассказов цепной структуры» В.К. Воробьевой».

Конспекты консультаций представлены нами в приложении (см. приложение 2).

Взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня было организовано с целью повышения уровня их педагогической компетентности в области формирования у детей связной речи по следующим направлениям:

1. Информирование родителей (законных представителей) по вопросам, касающимся воспитания и обучения ребенка с ОНР III уровня в условиях группы компенсирующей направленности.

2. Формирование компетентности родителей по формированию связной речи у ребенка в домашних условиях, по выполнению рекомендаций и домашних заданий учителя-логопеда.

Нами были использованы следующие формы взаимодействия учителя-логопеда и родителей: родительские собрания, консультации, проведение открытых коррекционных логопедических занятий по формированию связной речи, разработка картотеки игровых упражнений для формирования связной речи с использованием серий сюжетных картин.

Подробное содержание работы с родителями воспитанников представлено нами в приложении (Приложение 3).

При реализации последнего специального условия, в группе был оформлен тематический уголок с картинным материалом; дети составляли описательный рассказ по предметным картинкам или предметам; воспитанникам предлагались для составления рассказа сюжетные многофигурные картинки; также дети активно занимались словотворчеством и самостоятельно придумывали сказки и рассказы.

Таким образом, в рамках обучающего этапа экспериментальной работы нами было разработано и внедрено содержание логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе обучения рассказыванию по картине в соответствии с выделенными в гипотезе специальными условиями, а именно: разработано и внедрено содержание календарно-тематического планирования логопедических занятий,

направленных на формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня при использовании сюжетной картины, составлен план взаимодействия с педагогами группы в режимных моментах, организовано взаимодействие с родителями воспитанников по повышению уровня их педагогической компетентности в области формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

3.2 Анализ результатов контрольного эксперимента

Контрольный этап экспериментальной работы проводился в ноябре 2022 года.

Цель контрольного этапа экспериментальной работы – анализ эффективности проведенной на обучающем этапе работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе обучения рассказывания по картине посредством повторного диагностического обследования.

На данном этапе мы провели повторное диагностическое обследование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, используя тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе исследования.

В первую очередь представим результаты повторного диагностического обследования связной речи обследуемых детей в соответствии с первой серией экспериментальных заданий «Выявление продуктивных речевых возможностей детей» (см. таблица 7).

Как мы видим большинство обследуемых детей на контрольном этапе исследования показали средний уровень сформированности умений самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам (60 % – Вова С., Карина В., Богдан Д., Елена К., Влад Р., Кирилл И.), что на 40 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Четыре ребенка (40 % – Влад В., Ира Р., Соня М., Софья Р.)

показали высокий уровень выполнения данного задания, что на 10 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Низкий и ниже среднего уровни сформированности умений самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам на контрольном этапе исследования выявлены не были.

Таблица 7 – Результаты изучения продуктивных речевых возможностей детей у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (серия 1)

№ п/п	Имя ребенка	Задание 1 «Умения самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам»				Задание 2 «Умения реализовать найденную программу в цельное связное сообщение»			
		Баллы		Уровень		Баллы		Уровень	
		До	После	До	После	До	После	До	После
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
1	Влад В.	3	3	Высокий	Высокий	2	3	Средний	Высокий
2	Вова С.	1	2	Ниже среднего	Средний	1	2	Ниже среднего	Средний
3	Ира Р.	3	3	Высокий	Высокий	2	2	Средний	Средний
4	Карина В.	1	2	Ниже среднего	Средний	1	2	Ниже среднего	Средний
5	Соня М.	2	3	Средний	Высокий	1	2	Ниже среднего	Средний
6	Богдан Д.	2	2	Средний	Средний	1	2	Ниже среднего	Средний
7	Софья Р.	3	3	Высокий	Высокий	2	2	Средний	Средний
8	Елена К.	1	2	Ниже среднего	Средний	0	1	Низкий	Ниже среднего
9	Влад Р.	1	2	Ниже среднего	Средний	0	1	Низкий	Ниже среднего
10	Кирилл И.	1	2	Ниже среднего	Средний	0	1	Низкий	Ниже среднего

Анализируя результаты повторного обследования умений самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по

наглядным опорам, важно отметить, что все дети смогли самостоятельно разложить серию сюжетных картинок в последовательности логического развития события и выделить самостоятельно или с помощью уточняющих вопросов тему будущего рассказа. Это, в свою очередь, говорит о том, что после проведенной нами логопедической работы дети научились выделять основную мысль рассказа, а также правильно его планировать для последующего составления связного рассказа по серии сюжетных картин.

Положительную динамику отобразим наглядно с помощью диаграммы (Рисунок 7).

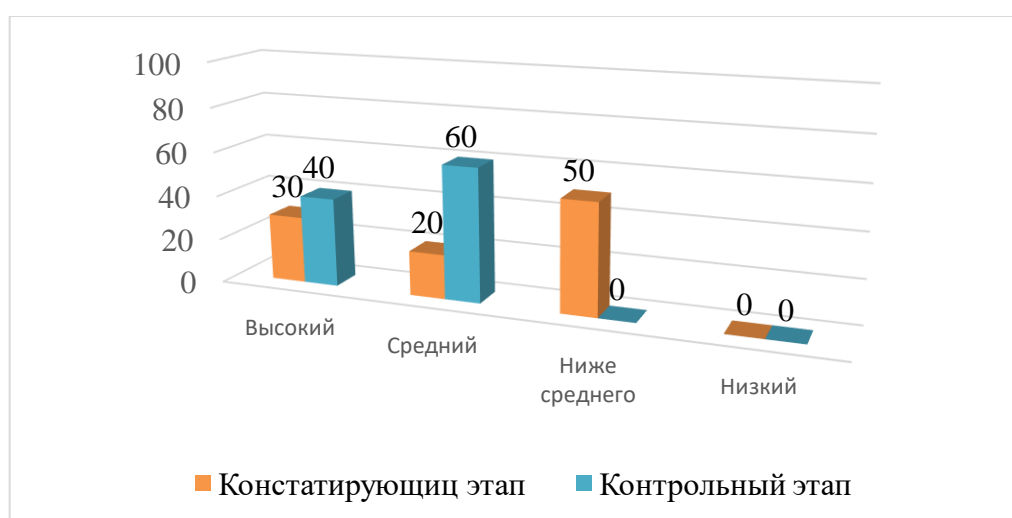


Рисунок 7 – Уровни сформированности умений самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам на констатирующем и контрольном этапах исследования

У всех обследуемых детей улучшилось выполнение задания, направленного на изучение умений реализовать найденную программу в цельное связное сообщение. Большинство детей (60 % – Вова С., Ира Р., Карина В., Соня М., Богдан Д., Софья Р.) выполнили данное задание на среднем уровне, что на 30 % выше результатов констатирующего этапа исследования. 30 % от общего количества детей в соответствии с данным заданием показали уровень сформированности связной речи ниже среднего (Елена К., Влад Р., Кирилл И.), что на 10 % ниже результатов констатирующего этапа исследования. Один ребенок показал высокий уровень сформированности связной речи, что на 10 % выше результатов

констатирующего этапа исследования. Низкий уровень сформированности умений реализовать найденную программу в цельное связное сообщение на контрольном этапе исследования выявлен не был.

В результате качественного анализа результатов повторного обследования мы выяснили, что большинство детей смогли составить рассказ самостоятельно, однако по-прежнему у части детей наблюдалось незначительное искажение ситуации и причинно-следственных связей, отсутствие связующих звеньев. Например, Соня В. составила следующий рассказ с небольшой помощью со стороны педагога: «Три зайчика плясали на лужайке. Вдруг тигр вышел из леса и побежал за зайцами. Зайцы побежали к реке и прыгнули на слона. Зайчики перебрались на другой берег реки. Слон облил тигра водой. Зайчики опять танцуют». Положительную динамику отобразим с помощью диаграммы (см. рисунок 8).

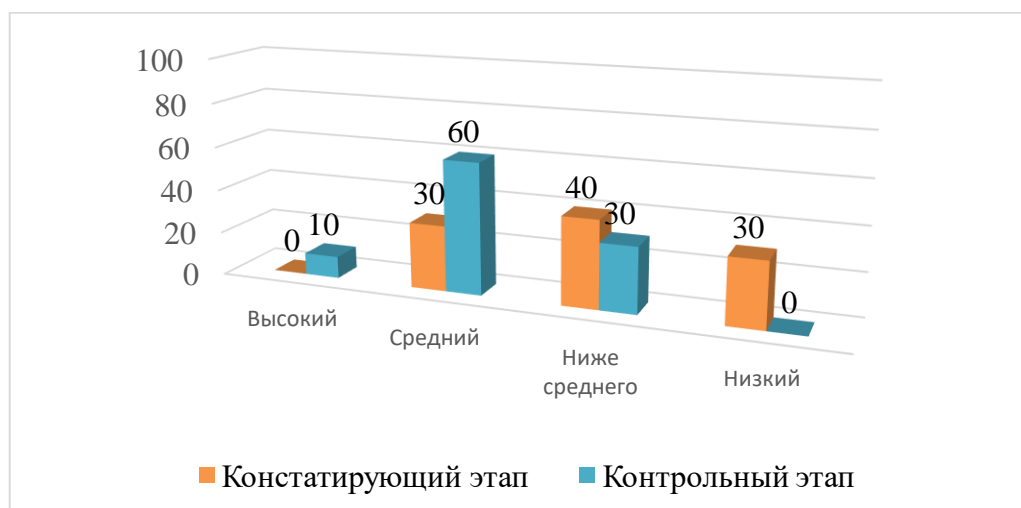


Рисунок 8 – Уровни сформированности умений реализовать найденную программу в цельное связное сообщение на констатирующем и контрольном этапах исследования

Далее представим результаты повторного обследования связной речи обследуемых детей в соответствии со второй серией заданий «Выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания» (см. таблица 8).

Таблица 8 – Результаты повторного обследования навыков построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов связного высказывания речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

№ п/п	Имя ребенка	Задание 1 «Составление продолжения рассказа по прочитанному зачину»				Задание 2 «Создание замысла рассказа, используя банк предметных картинок, нахождение темы и ее реализация в рассказе»			
		Баллы		Уровень		Баллы		Уровень	
		До	После	До	После	До	После	До	После
1	Влад В.	2	3	Средний	Высокий	2	2	Средний	Средний
2	Вова С.	1	2	Ниже среднего	Средний	1	2	Ниже среднего	Средний
3	Ира Р.	2	2	Средний	Средний	1	2	Ниже среднего	Средний
4	Карина В.	2	2	Ниже среднего	Средний	1	2	Ниже среднего	Средний
5	Соня М.	1	2	Ниже среднего	Средний	2	2	Средний	Средний
6	Богдан Д.	1	2	Ниже среднего	Средний	1	2	Ниже среднего	Средний
7	Софья Р.	1	1	Ниже среднего	Ниже среднего	1	2	Ниже среднего	Средний
8	Елена К.	1	2	Ниже среднего	Средний	0	1	Низкий	Ниже среднего
9	Влад Р.	0	1	Низкий	Ниже среднего	1	2	Ниже среднего	Средний
10	Кирилл И.	0	1	Низкий	Ниже среднего	0	1	Низкий	Ниже среднего

Большинство детей при повторном выполнении задания на составление продолжения рассказа по прочитанному зачину показали средний уровень сформированности связной речи (60 % – Вова С., Ира Р., Карина В., Соня М., Богдан Д., Елена К.), что на 40 % выше результатов констатирующего этапа исследования. 30 % от общего количества детей показали уровень сформированности связной речи ниже среднего (Софья Р., Влад Р., Кирилл И.), что на 20 % ниже результатов констатирующего этапа исследования. Один ребенок (Влад В.) показал высокий уровень сформированности связной речи, что на 10 % выше результатов

констатирующего этапа исследования. Низкий уровень сформированности связной речи при повторном выполнении данного диагностического задания не показал ни один ребенок.

В результате качественного анализа результатов повторного диагностического обследования мы выяснили, что все дети смогли правильно определить название зачина, однако в продолжениях рассказа большинства детей детей тема, заданная в зачине, не развивается, а только адекватно завершается. Например, Карина Б. предложила следующую концовку рассказа: «А это его собака. Он обрадовался», Богдан Д. предложил следующее окончание рассказа: «Он убежал и нашел пса Шарика».

Положительную динамику отобразим наглядно с помощью диаграммы (см. рисунок 9).

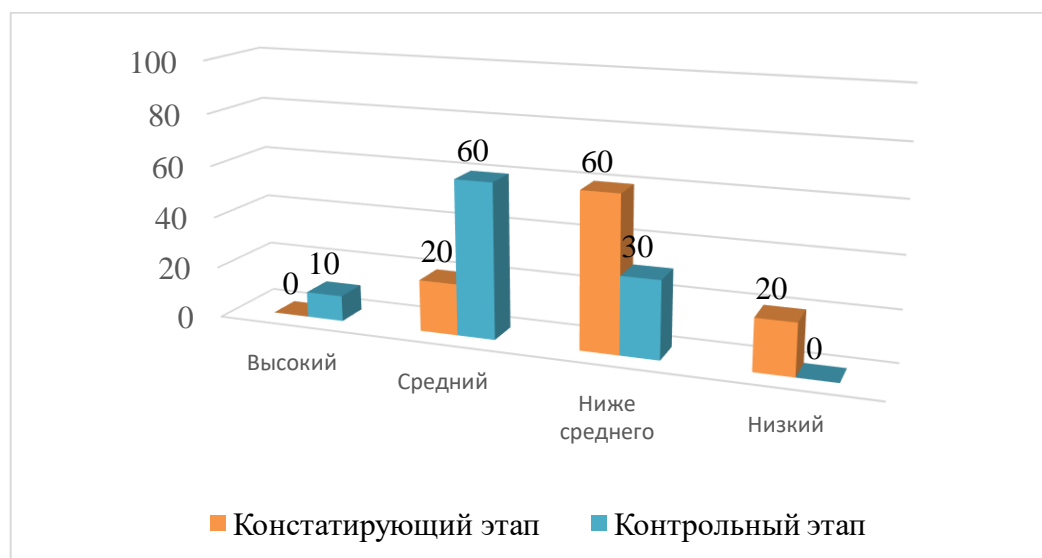


Рисунок 9 – Уровни сформированности умений составлять продолжение рассказа по прочитанному зачину на констатирующем и контрольном этапах исследования

При анализе повторного выполнения задания на изучение умений создания замысла рассказа, используя банк предметных картинок, нахождения темы мы выяснили, что большинство детей показали средний уровень сформированности связной речи (80 % – Влад В., Вова С., Ира Р., Карина В., Соня М., Богдан Д., Софья Р., Влад Р.), что на 60 % выше

результатов констатирующего этапа исследования. Два ребенка при повторном выполнении данного задания показали уровень сформированности связной речи ниже среднего (20 % – Елена К., Кирилл И.), что на 40 % ниже результатов констатирующего этапа исследования. Высокий и низкий уровень сформированности связной речи на контрольном этапе исследования выявлены не были. В результате качественного анализа результатов обследования мы выяснили, что дети смогли самостоятельно отобрать необходимые картинки по заданной теме и составить небольшие рассказы, имеющие смысловые пробелы. Например, Соня М. составила следующий рассказ: «Мальчик захотел рисовать, он взял кисточки и краски. Собаке сказал, пусть стоит смирно. Все», Богдан Д. смог составить следующий рассказ: «Мальчик взял кисточку и краску и стал собаку рисовать. И стали они дружить. Они стали дружить...». Положительную динамику отобразим наглядно с помощью диаграммы (см. рисунок 10).

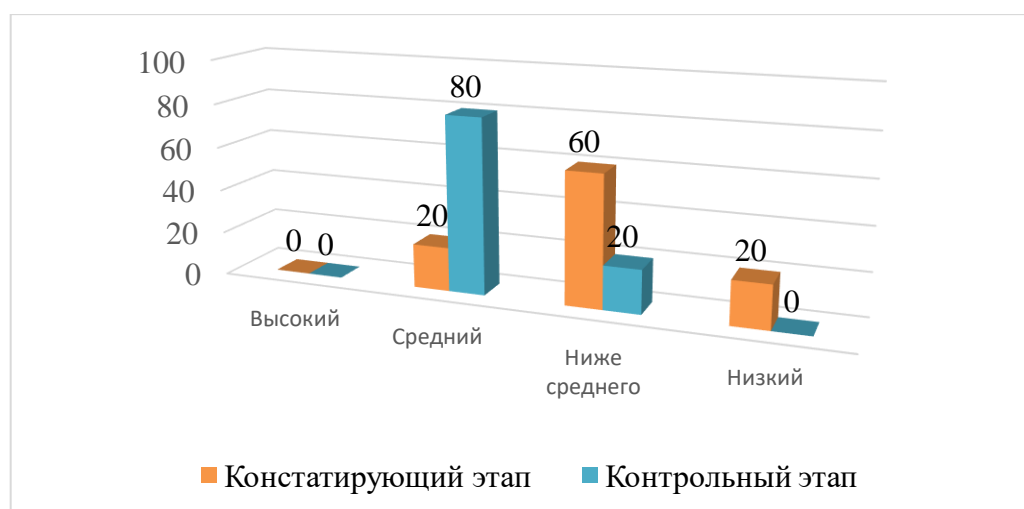


Рисунок 10 – Уровни сформированности умений создания замысла рассказа, используя банк предметных картинок, нахождения темы и ее реализации в рассказе на констатирующем и контрольном этапах исследования

Обобщим и сравним полученные данные на констатирующем и контрольном этапах исследования с помощью таблицы ниже (см. таблица 9).

Таблица 9 – Обобщенные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования

№ п/п	Имя ребенка	Серия 1				Серия 2				Общее количество баллов		Общий уровень сформированности связной речи	
		Задание 1		Задание 2		Задание 1		Задание 2		До	После	До	После
		До	После	До	После	До	После	До	После				
1	Влад В.	3	3	2	3	2	3	2	2	9	11	Средний	Высокий
2	Вова С.	1	2	1	2	1	2	1	2	4	8	Ниже среднего	Средний
3	Ира Р.	3	3	2	2	2	2	1	2	8	9	Средний	Средний
4	Карина В.	1	2	1	2	2	2	1	2	5	8	Ниже среднего	Средний
5	Соня М.	2	3	1	2	1	2	2	2	6	9	Средний	Средний
6	Богдан Д.	2	2	1	2	1	2	1	2	5	8	Ниже среднего	Средний
7	Софья Р.	3	3	2	2	1	1	1	2	7	8	Средний	Средний
8	Елена К.	1	2	0	1	1	2	0	1	2	7	Низкий	Средний
9	Влад Р.	1	2	0	1	0	1	1	2	2	6	Низкий	Средний
10	Кирилл И.	1	2	0	1	0	1	0	1	1	5	Низкий	Ниже среднего

В результате повторного диагностического обследования мы выяснили, что большинство детей показали средний уровень сформированности связной речи (80 % – Вова С., Ира Р., Карина В., Соня М., Богдан Д., Софья Р., Елена К., Влад Р.), что на 40 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Один ребенок (10 % – Кирилл И.) показал уровень сформированности связной речи ниже среднего, что на 20 % ниже результатов констатирующего этапа исследования. Также один ребенок (10 % от общего количества детей – Влад В.) показал высокий уровень сформированности связной речи, что на 10 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Низкий уровень сформированности

связной речи на контрольном этапе исследования не показал ни один ребенок. Лучше всего детям давалось выполнение заданий на раскладывание серии сюжетных картинок и составлении по ним рассказа, составление рассказа по зачину по-прежнему вызывало у части детей небольшие затруднения.

На контрольном этапе исследования у детей выявлены следующие улучшения:

- улучшилась целостность высказывания при составлении рассказов;
- значительно уменьшилось количество пропуска фрагментов при составлении рассказа:
- улучшилось лексико-грамматическое оформление фразы;
- дети научились выделять правильно тему для создания связного сообщения, научились логически завершать связное высказывание по заданному зачину.

Положительную динамику отобразим с помощью диаграммы (см. рисунок 11).

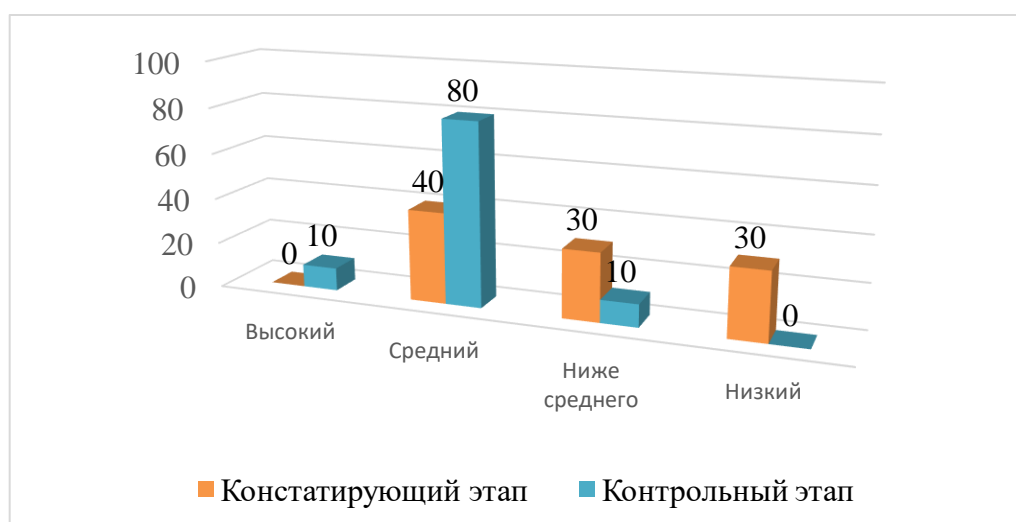


Рисунок 11 – Уровни сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на констатирующем этапе исследования

Таким образом, исходя из качественного и количественного анализа данных, мы можем сказать о том, что проведенная нами логопедическая работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного

возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе обучения рассказыванию по картине дала положительную динамику: у детей повысился уровень сформированности связной речи. Вышесказанное подтверждает нашу гипотезу.

Выводы по 3 главе

В рамках обучающего этапа экспериментальной работы нами была определена следующая цель – планирование и проведение логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе обучения рассказывания по картине в соответствии с выделенными в гипотезе педагогическими условиями. А именно, нами было разработано и внедрено календарно-тематическое планирование фронтальных занятий, направленных на формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня при использовании сюжетной картины, составлен план взаимодействия с педагогами группы в режимных моментах, организовано взаимодействие с родителями воспитанников по повышению уровня их педагогической компетентности в области формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

На контрольном этапе экспериментальной работы мы проследили динамику в уровне сформированности связной речи у детей, принявших участие в исследовании. Для проведения контрольного этапа эксперимента мы использовали тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе. Данные контрольного эксперимента показали положительную динамику: у детей повысился уровень сформированности связной речи: улучшилась целостность высказывания при составлении рассказов, значительно уменьшилось количество пропуска фрагментов при составлении рассказа, улучшилось лексико-грамматическое оформление фразы, дети научились выделять правильно тему для создания связного сообщения, научились логически завершать связное высказывание по

заданному зачину. Это говорит о том, что разработанное и внедренное нами содержание логопедической работы формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе обучения рассказыванию по картине эффективно.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза подтверждена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из важнейших задач современного коррекционного образования является проблема формирования навыков связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Одна из первых социальных потребностей ребенка – это потребность в общении, следовательно, необходимо создать условия для овладения детьми с общим недоразвитием речи III уровня связной речью в полном объеме. Формирование связной речи способствует овладению дошкольниками частью общей культуры, связанной с первоначальной стадией социализации.

Целью нашего исследования являлось теоретическое изучение и экспериментальная проверка эффективности включения специальных условий по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе обучения рассказыванию по картине.

Для достижения данной цели нами были поставлены следующие задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать научно-методологическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить состояние связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Определить содержание специальных условий формирования связной речи и оценить эффективность их включенности в коррекционно-развивающий процесс детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Решая первую задачу исследования, мы изучили научно-методологическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования и пришли к выводу, что связная речь представляет собой развернутое изложение определенного содержания, которое

осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно и образно. Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологической формам речи. К существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний (описания, повествования и др.) относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения соответствии с темой и коммуникативной задачей. Связные высказывания детей можно охарактеризовать с разных точек зрения: по функции (назначению), источнику высказывания, ведущему психическому процессу, на который опирается ребенок. Одним из типов связной монологической речи является рассказ по сюжетным картинкам. При составлении рассказа по сюжетным картинкам важными являются лексические и синтаксические средства, направленные на определение объекта, его признаков.

В рамках решения второй задачи исследования в целях комплексного обследования состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня нами была отобрана методика В.К. Воробьевой, посредством которой изучался уровень сформированности связной речи, для этого анализировались следующие параметры: умение составлять законченное высказывание по изображенному на картинке действию, способность устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде высказывания; возможность воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре текст, составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного материала, владеть связной монологической речью при рассказе с опорой на личный опыт, составлять описательный рассказ. Проведенная диагностика показала недостаточный уровень сформированности навыков связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и необходимость проведения работы по формированию навыков связной речи в специально организованных условиях обучения и воспитания.

Решая третью задачу нашего исследования, в рамках обучающего этапа экспериментальной работы нами было определено и апробировано содержание логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе обучения рассказывания по картине в соответствии с выделенными в гипотезе педагогическими условиями. А именно, нами было разработано и внедрено календарно-тематическое планирование фронтальных занятий, направленных на формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня при использовании сюжетной картины, составлен план взаимодействия с педагогами группы в режимных моментах, организовано взаимодействие с родителями воспитанников по повышению уровня их педагогической компетентности в области формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Количественный и качественный анализ результатов на контрольном этапе исследования показал значительное улучшение уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, что говорит об эффективности проведенной нами логопедической работы. Таким образом, нами было доказано, что использование сюжетной картины будет способствовать формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Таким образом, задачи нашего исследования решены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

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

16. 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.

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

18. 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.
19. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : методическое пособие / О. Е. Грибова. – Москва : АЙРИС ПРЕСС, 2007. – 90 с. – ISBN 978-5-8112-2480-7.
20. 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.
21. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с. – ISBN 978-5-09-058777-8.
22. 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.
23. Зарубина Н. Д. Методика обучения связной речи / Н. Д. Зарубина. – Москва : 1977. – 280 с. – ISBN 5-9268-0234-2.
24. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва : МПСИ, 2001. – 432 с. – ISBN 5-89502-253-7.
25. 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.
26. Ковшиков В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – Москва : Астрель, 2007. – 224 с. – ISBN 5-17-040766-1.
27. Кони́на М. М. Детское творчество : сборник статей / М. М. Кони́на. – Москва : [б. и.], 1970. – 201 с. – ISBN 5-89144-688-9.
28. Короткова Э. П. Обучение рассказыванию в детском саду / Э. П. Короткова. – Москва : Просвещение, 1978. – 112 с. – ISBN 5-89815-675-5.

29. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – Москва : Педагогика, 2004. – 256 с. – ISBN 5-94033-034-7.
30. 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.
31. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Москва : Наука, 2002. – 217 с. – ISBN 978-5-8112-4075-3.
32. 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.
33. Леушина А. М. Дошкольная педагогика / А. М. Леушина. – Ленинград : [б. и.], 1972. – 182 с. – ISBN 978-5-91180-895-2.
34. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – Москва : МГУ, 1975. – 65 с. – ISBN 978-5-4315-0185-2.
35. 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.
36. 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.
37. 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.
38. Миронова Н. А. Как учить дошкольника связной монологической речи / Н. А. Миронова. // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 9. – С. 111-116.
39. 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.

40. 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.
41. Носкова Л. П. Методика развития речи дошкольников / Л. П. Носкова. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 401 с. – ISBN 5-691-01334-3.
42. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : 1989. – 468 с. – ISBN 978-5-459-01141-8.
43. Селиверстов В. И. Основы теории и практики логопедии / В. И. Селиверстов. – Москва : 1986. – 83 с. – ISBN 5-89415-540-1.
44. Синцова А. А. Занятия по развитию речи / А. А. Синцова. – Москва : Чистые пруды, 2006. – 359 с. – ISBN 5-9667-0226-8.
45. 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.
46. 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.
47. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф. А. Сохин. – Москва : Просвещение, 2004. – 296 с. – ISBN 5-89502-754-7.
48. 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.
49. 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.
50. 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.

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

52. 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.

53. 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.

54. 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.

55. 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.

56. 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.

57. 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.

58. 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.

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

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

61. 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.

62. 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.

63. 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.

64. 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.

65. 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

Методы исследования продуктивных видов связной речи

Вторая серия экспериментальных заданий направлена на выявление продуктивных речевых возможностей детей:

1) умения самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам;

2) умения реализовать найденную программу в цельное связное сообщение.

Эта серия включает в себя два задания.

В первом задании детям предлагается самостоятельно разложить серию сюжетных картинок в последовательности логического развития события.

Второе задание ориентирует детей на составление рассказа по найденной программе. Отобранные серии по своему содержанию должны быть доступны детям.

Данные, полученные в результате выполнения этих заданий, служат основанием для выводов о способности детей ориентироваться в заданной ситуации, представлять себе логико-фактологическую цепочку действий, изображенных на картинках серии. Кроме того, сравнение результатов выполнения первого и второго задания позволяет уточнить природу тех факторов, которые лежат в основе затруднений связной речи, обнаруженных в первой серии экспериментов.

В основу анализа материалов данной серии положен метод сопоставления логико-фактологической цепочки события, изображенного на картинках, с последовательностью расположения картинок серии детьми. Вместе с этим анализируется возможность адекватного создания рассказа соответственно найденной программе, а также способы лексико-синтаксического связывания предложений в текстовое сообщение.

Методы изучения смыслообразующего компонента связной речи

Третья серия направлена на выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания. Она включает в себя три вида заданий:

- 1) составление продолжения рассказа по прочитанному зачину;
- 2) придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам, которые дети должны отобрать из общего банка предметных картинок;
- 3) самостоятельное нахождение темы и ее реализации в рассказах.

Включение этих заданий в программу экспериментального исследования продиктовано положением о том, что тема сообщения в связном монологическом высказывании исходит не из стимулов собеседника, не из ситуации, а из внутреннего замысла человека, из его мыслей, из того содержания, которое он хочет передать в развернутом высказывании.

Таким образом, в основу третьей серии экспериментов положены методики, позволяющие проследить особенности нахождения, создания, развития и воплощения замысла в связном речевом сообщении.

Как видно из перечня заданий, методика изучения состояния связной речи предусматривает разную степень заданности компонентов замысла, что определяется, с одной стороны, задачами этого этапа исследования, а с другой – программными требованиями к развитию речи детей с тяжелыми нарушениями (в условиях обучения и воспитания детей как дошкольного, так и школьного возраста).

Задания предъявляются последовательно от простого к сложному. Так, продолжение рассказа по зачину рассматривается как менее сложное, поскольку перед детьми ставится задача развития, продолжения темы, намеченной началом прочитанного сообщения.

Задание на составление рассказа по предметным картинкам оценивается как более сложное в силу того, что дети оказывались в условиях альтернативного выбора материала из фонового, подсказывающего направление мысли, но не определяющего тему и ее развитие.

Самым сложным представляется задание по созданию инициативного связного сообщения, т.к. оно предполагает нахождение темы рассказа, установление смысловых связей между подтемами в процессе развертывания первичной «смутной мысли» в целостный рассказ.

Поскольку известно, что создание замысла направляется целой системой мотивов, то сопутствующей задачей является исследование возможности принятия мотива экспериментатора или создания собственного мотива, побуждающего к развитию заданной или поиску самостоятельной темы связного сообщения.

Материал для задания № 1 продолжения рассказа по зачину рассказа
«Шарик нашелся»

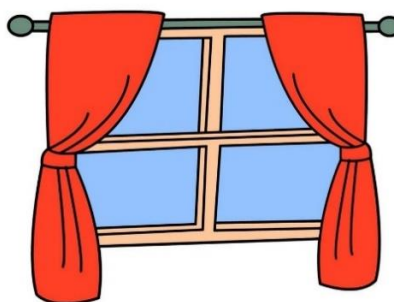
Шарик нашелся. Летом Миша жил на даче. Там он подружился с собакой Шариком. Однажды Шарик пропал. Миша искал его день, другой, третий. Нигде нет Шарика. Как-то раз позвали ребята Мишу в лес за грибами. Собирая грибы, мальчик и не заметил, как остался один. Пошел Миша искать ребят и вдруг ему показалось, что из-за дерева выглянул серый волк...

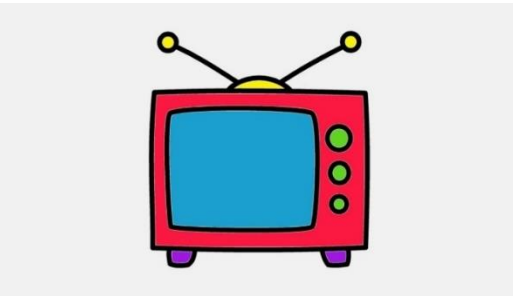
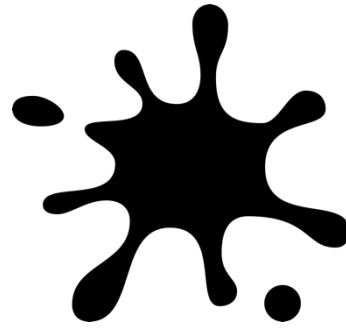
Материал для задания № 2 (составление рассказа по предметным
изображениям)



Вариант № 1 «Как мальчик рисовал собаку».

Мальчик – стол – окно – краски – собака – дерево – кисточка –
 карандаши – клякса – пузырек с чернилами – кошка – пила – телевизор.





ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Календарно-тематический план занятий по развитию фонетико-фонематических и лексико-грамматических навыков связной речи у детей в старшей группе с ОНР в 2021-2022 учебном году

1 период обучения

недели	фонетико-фонематическая сторона речи	темы	лексико-грамматическая сторона речи	связная речь	№ занятия
		Сентябрь			
1	обследование				
2	обследование				
3	Развитие слухового внимания и восприятия на неречевых звуках.	Детский сад	Закрепление умения согласовывать существительные с притяжательными местоимениями МОЙ, МОЯ. Отработка падежных окончаний имен существительных единственного числа	Пересказ рассказа «В раздевалке», составленного по демонстрируемым действиям	1 2 3
4	Развитие слухового внимания и восприятия на речевых звуках.	Игрушки	Отработка падежных окончаний имен существительных единственного числа. Преобразование существительных в именительном падеже	Составление рассказа «Как мы играли» по демонстрируемым действиям	4 5 6

			единственного числа во множественное.		
		Октябрь			
5	Звук и буква У.	Осень	Отработка падежных окончаний и образование множественного существительных. Согласование существительных прилагательными в числе, падеже, роде	Пересказ рассказа Н. Сладкова «Осень на пороге» с использованием фланелеграфа или магнитной доски	7 8 9
6	Звук и буква А.	Овощи	Согласование существительных с прилагательными в роде, числе, падеже. Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами -ик-, -чик-, -ечк-, -очк-, еньк-, -оньк- по теме	Пересказ описательного рассказа об овощах с опорой на схему	10 11 12
7	Звуки У – А.	Фрукты	Согласование существительных притяжательными местоимениями МОЯ, МОЕ, МОЕ, МОИ. Согласование существительных прилагательными в числе, падеже	Составление описательного рассказа о фруктах с опорой на схему	13 14 15
8	Звук и буква П.	Сад - огород	Согласование существительных с прилагательными и	Пересказ рассказа «Богатый урожай» с	16 17 18

			глаголами, закрепление употребления в речи простых предлогов: на – с, в – из	использованием серии сюжетных картин	
Ноябрь					
9	Звук и буква О.	Лес. Грибы, ягоды, деревья.	Согласование имен числительных ДВА и ПЯТЬ с существительными; упражнение в употреблении формы множественного числа имен существительных в родительном падеже (яблок, чашек, платьев и т.д.)	Пересказ рассказа Я. Тайца «По ягоды» с использованием предметных картинок	19 20 21
10	Звук и буква И.	Перелетные птицы	Образование и употребление приставочных глаголов. Закрепление употребления в речи простых предлогов: на – с, в – из; упражнение детей в умении образовывать уменьшительно-ласкательную форму имен существительных	Пересказ адаптированного рассказа Л. Воронковой «Лебеди» с использованием сюжетных картин	22 23 24
11	Звук и буква М.	Одежда	Упражнение в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами -ик-, -чик-, -ечк-, -очк-, еньк-, -оньк-; формирование умения	Составление описательного рассказа об одежде с опорой на схему	25 26 27

			согласовывать числительные ДВА, ДВЕ с существительными		
12	Звук и буква Н.	Обувь, одежда, головные уборы.	Формирование умения согласовывать глаголы с существительными единственного и множественного числа (яблоко растет, яблоки растут); упражнение детей в умении подбирать слова противоположные по значению	Составление рассказа «Как ботинок серии картин. солнышко нашло» серии по сюжетных картинок	28 29 30

2 период обучения

недели	фонетико-фонематическая сторона речи	темы	лексико-грамматическая сторона речи	связная речь	№ занятия
Декабрь					
13	Звук и буква Т	Ателье	Учить образовывать прилагательные от существительных; закреплять умение согласовывать числительные два и пять с существительными	Пересказ адаптированного рассказа Н. Носова «Заплата» с использованием предметных картинок	31 32 33
14	ЗвукТЬ и буква Т	Зима. Зимние забавы	Закреплять умение употреблять предлоги движения в, из, от, по, к;	Пересказ рассказа «Общая горка», состав	34 35 36

			учить подбирать родственные слова; учить образовывать глаголы прошедшего времени	ленного по картине с проблемным сюжетом	
15	Звук и буква К	Мебель. Части мебели	Развивать умение согласовывать существительные с прилагательными в роде, числе, падеже; учить подбирать глаголы к существительным по теме; закреплять навык употребления существительных в родительном падеже	Пересказ русской народной сказки «Три медведя» с элементами драматизации	37 38 39
16	Звук Кь и буква К	Семья	Учить подбирать противоположные по значению слова; закреплять знания о родственных связях; развивать понимание логико-грамматических конструкций	Составление рассказа «Семейный ужин» по серии сюжетных картин (с элементами творчества)	40 41 42
17	Звук Кь-К и буква К	Новогодний праздник	Закреплять умение подбирать прилагательные к существительным; упражнять в употреблении предлога без и имен существительных в различных падежах	Составление рассказа «Новый год на пороге» по серии сюжетных картин с продолжением сюжета	43 44 45
Январь					

18	каникулы				
19	каникулы				
20	Звук и буква Б	Зимующие птицы	Учить образовывать глаголы и закреплять знания детей о голосах птиц; учить образовывать прилагательные и существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов; закреплять употребление существительных в именительном и родительном падежах множественного числа	Составление описательного рассказа о зимующих птицах с использованием схемы	46 47 48
21	Звук Бь и буква Б	Дикие животные зимой	Обучать образованию притяжательных прилагательных; закреплять практическое употребление в речи простых предлогов: на, с, под, над, за	Пересказ рассказов Е. Чарушина «Кто как живет: заяц, белка, волк» (пересказ близкий к тексту)	49 50 51
Февраль					
22	Звук и буква Э	Почта	Закреплять умение согласовывать числительные два и пять с существительными; учить	Пересказ рассказа «Как мы общаемся»,	52 53 54

			согласовывать существительные с глаголами единственного и множественного числа.	составленного по сюжетным картинам	
23	Звук Г-Гь и буква Г	Транспорт	Обучать образованию приставочных глаголов движения; закреплять умение употреблять имена существительные в форме косвенного падежа.	Пересказ рассказа Г. Цыферова «Паровозик» с использованием опорных предметных картинок	55 56 57
24	Звук Ль и буква Л	Комнатные растения	Учить употреблять глаголы в прошедшем времени; закреплять умение подбирать сходные и противоположные по значению слова; учить выделять из текста однокоренные слова.	Составление рассказа по сюжетной картине «В живом уголке»	58 59 60
25	Звук и буква Ы	Наша армия	Обучать образованию прилагательных от существительных; закреплять умение согласовывать числительные два и пять с существительными	Пересказ рассказа Л. Кассиля «Сестра»	61 62 63

3 период обучения

недели	фонетико-фонематическая сторона речи	темы	лексико-грамматическая сторона речи	связная речь	№ занятия
Март					
26	Звук и буква С	Весна. День рождения весны	Упражнять в образовании и практическом использовании в речи притяжательных и относительных прилагательных; учить классифицировать времена года; отрабатывать падежные окончания имен существительных единственного и множественного числа	Составление рассказа «Заяц и морковка» по серии сюжетных картин	64 65 66
27	Звук Сь и буква С	Праздник 8 Марта	Учить преобразовывать имена существительные мужского рода в имена существительные женского рода; упражнять в подборе родственных слов; упражнять в подборе признаков к предметам	Составление описательного рассказа о маме по собственному рисунку	67 68 69
28	Звук и буква Ш	Профессии	Учить называть профессии по месту работы или роду занятия; закреплять употребление существительных в творительном падеже; упражнять в образовании	Составление описательных рассказов о профессиях с использованием схемы	70 71 72

			существительных множественного числа родительного падежа		
29	Звуки С-Ш	Наша пища	Упражнять в употреблении различных форм имени существительного; закреплять навык правильного использования в речи простых и сложных предлогов	Пересказ-инсценировка сказки «Колосок» с использованием серии сюжетных картин	73 74 75
Апрель					
30	Звуки Х-Хь и буква Х	Откуда хлеб пришел?	Учить подбирать синонимы и однокоренные слова; закреплять знания о профессиях людей, занятых в сельском хозяйстве	Пересказ рассказа «Откуда хлеб пришел», составленного по серии сюжетных картин	76 77 78
31	Звуки В-Вь и буква В	Посуда	Учить подбирать антонимы к прилагательным и глаголам; упражнять в образовании прилагательных от существительных и давать понятие о материалах, из которых делают предметы посуды	Пересказ рассказа Е. Пермяка «Как Маша стала большой»	79 80 81
32	Звук и буква З	Мой дом	Учить образовывать сложные слова; закреплять умение составлять предложения с предлогами	Составление рассказа по сюжетной картине «Одни дома» с придумыванием начала рассказа	82 83 84

33	Звук Зь и буква З	Домашние животные и их детеныши	Учить образовывать сложные слова; учить образовывать притяжательные прилагательные; расширять словарь антонимов; развивать навыки словообразования и словоизменения	Пересказ рассказа Л. Толстого «Котенок»	85 86 87
Май					
34	Звук и буква Ж	Наша страна. Мой родной край	Познакомить детей с флагом, гимном и гербом России; учить образовывать прилагательные от существительных; развивать умение согласовывать слова в предложениях	Составление рассказа «Граница Родины — на замке» по серии сюжетных картин	88 89 90
35	Звук и З-Ж	Человек	Учить дифференцировать глаголы совершенного и несовершенного вида, образовывать возвратные глаголы; закреплять умение образовывать существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов; развивать словарь антонимов	Пересказ басни Л. Толстого «Старый дед и внучек»	91 92 93
36	Звуки Д-Дь и буква Д	Насекомые	Учить преобразовывать глаголы единственного числа в множественное число; развивать умение употреблять	Составление описательного рассказа о насекомых с использованием схемы	94 95 96

			существительные в форме родительного падежа множественного числа		
37	Звуки Ф-Фь и буква Ф	Лето	Учить образовывать и употреблять прилагательные в сравнительной степени; закреплять умение образовывать глаголы в прошедшем времени; развивать словарь синонимов	Составление рассказа «Лето красное пришло...» по сюжетной картине	97 98 99

Конспект логопедического занятия по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Тема: Семья».

Цель занятия: закрепление знаний детей о семье, её составе, родственных взаимоотношениях; расширение и активизация словаря по теме «Семья».

Коррекционно-развивающие задачи:

- продолжать развивать общие речевые навыки, связную речь;
- продолжать развивать мелкую, общую, артикуляционную моторику;
- развивать речемыслительную деятельность;
- развивать речевое внимание и восприятие, логическое мышление;
- развивать фонематический слух

Коррекционно-образовательные задачи:

- учить образовывать сравнительную степень качественных прилагательных;
- закреплять умение образовывать существительные с уменьшительно-ласкательным значением;
- упражнять в употреблении существительных дательного, творительного падежа с предлогом С;
- продолжать работу по обучению образованию притяжательных прилагательных;
- закреплять умение правильно строить и использовать в речи распространенные предложения;

Коррекционно-воспитательные задачи:

- воспитывать в детях ласковое и чуткое отношение к членам семьи;
- воспитывать чувство семейной сплочённости (на основе представлений о семье, её составе, взаимоотношениях).

Оборудование: зеркала на каждого ребенка, бумажные салфетки, конверт с письмом, картинки дедушки, бабушки и других членов семьи, сюжетная картина «Семья», на столах у детей предметные картинки одежды и др. вещей, которые могут принадлежать членам семьи.

Ход занятия

1. Организационный момент	- Посмотрите, ребята! Здесь какой-то конверт! Это пришло письмо из деревни. Интересно, кто же прислал нам это письмо? Посмотрим. Оказывается, это бабушка и дедушка приглашают нас к себе в гости. Навестим их? (картинки сельского дома, дедушки и бабушки)
2. Развитие артикуляционной моторики	- Вот дедушка и бабушка нас встречают. Пухлые внуки приехали в гости (Надуваем щёки.) С ними худые – лишь кожа да кости. (Втягиваем щёки.) Бабушка с дедушкой всем улыбнулись. (Губы в широкой улыбке, видны верхние и нижние зубы.) Поцеловать они всех потянулись. (Губы тянутся вперёд.) - Угостила бабушка нас сладким, вкусным вареньем и горячим чаем. - упражнение «Вкусное варенье» - 10 раз - упражнение «Чашечка» – 3 раза по 10 сек. - Помогли дедушке красить потолок в доме, показали дедушке фокус. - упражнение «Маляр» – 10 раз - упражнение «Фокус» На нос положить ватку – дуть на кончик языка, направляя воздушную струю на ватку на носу – 3 раза
3. Дыхательная гимнастика	- Бабушка рассказала, как она устаёт. А дедушка погрозил озорникам пальцем.- «Бабушка устала» Правую руку убрать за спину, слегка согнуть спину – вдох; на выдохе произносить «О-о-ох! О-о-ох! О-о-ох!» 3 – 4 раза- «Дедушка сердится» Грозить указательным пальцем правой руки – вдох; на выдохе произносить «Ай –я – яй!» 3 – 4 раза
4. Пальчиковая гимнастика	Расскажем про нашу большую семью Этот пальчик – дедушка, Этот пальчик – бабушка, Этот пальчик – папочка, Этот пальчик – мамочка, Этот пальчик – Я, Вот и вся моя семья. Поочерёдное загибание пальцев, сжимание-разжимание кулачка
5. Лексико-грамматические упражнения Д/и «Назови ласково» - образовани е существительных с	- Как одним словом назвать дедушку, бабушку, маму, папу и детей? Семья. 1. В большой, дружной семье, всех называют ласково. Дед- дедушка, дедуля, дедулечка, дедуленька Баба- бабушка, бабуля, бабулечка, бабуленька Мама- мамочка, мамуля, мамулечка

<p><i>уменьшительно-ласкательным значением</i> Д/и «Кто кому кто?» - <i>развитие речевого внимания и логического мышления</i></p>	<p>Папа- папочка, папулечка, папуля Дочь- дочка, доченька, дочурочка Сын – сынок, сынуля, сынулечка Внук- внучок, внучек Внучка-внученька, внучечка 2. Давайте послушаем разговор одной девочки с бабушкой. Кто кому кто? Я. Аким — Бабушка, бабушка, я чья дочка? — Ты Федина дочь, моего сыночка. — Мой папа большой, а совсем не сыночек! — Сыночек. Брат четырех моих дочек. Помнишь, мы были у старшей, Авдотьи? — Да разве у дочки мы были? У тети! — Тетю твою я в люльке качала... — Бабушка, стой, объясни сначала: Кто мне Наташа и два её братца? — Ладно, попробуем разобраться. Их мама, племянницы мужа сестра, Маленькой ох и была шустра! А ты им доводишься... Хитрое дело... — Бабушка, что-то у нас пригорело! — Тьфу ты, пока я соображала, Все молоко из кастрюли сбежало! -Давайте поможем девочке выяснить, кто кем приходится в семье. - Кто для дедушки и бабушки мальчик? Девочка? (внук, внучка) - Кто мальчик для девочки? Девочка для мальчика? (брат и сестра) - Кто девочка для мамы? Для папы? (дочка) - А мальчик для папы и мамы? (сынок) - Кто дедушка и бабушка для папы и мамы? - А мама и папа для дедушки и бабушки? -Кто для дедушки папа? -Кто для бабушки мама?</p>
<p>6. Физминутка</p>	<p>Осенью, весной, летом и зимой Мы во двор выходим Дружною семьёй. Встанем в круг, и по порядку Каждый делает зарядку. Мама руки поднимает. Папа бодро приседает. Повороты вправо-влево Делает мой братик Саня. А я сама бегу трусцой И качаю головой.</p>
<p>7. Д/и «Чьи вещи?» - <i>употребление существительных Дательного падежа;</i> - <i>упражнение в образовании</i></p>	<p>(на столах у детей лежат изображением вниз предметные картинки одежды и др. вещей, которые могут принадлежать членам семьи) - Пока мы делали гимнастику, маленький Саша разбросал по комнате вещи. Давайте подумаем и скажем, кому надо отдать эти вещи и чьи они.</p>

<p><i>притяжательных прилагательных.</i></p>	<p>- Эти духи отдадим маме, это -... мамины духи. Газету – папе, - ... папина газета Очки – дедушке, - ... дедушкины очки Фартук – бабушке, - ...бабушкин фартук Куклу – дочке Тане, - ... Танина кукла Кубики – сыну Саше, - ... Сашины кубики</p>
<p>Д/и «Ещё больше» - <i>образовани е качественных прилаг ательных сравнительной степени.</i></p>	<p>- Давайте расскажем обо всех в нашей семье. Сейчас я начну предложение, а вы помогите мне его закончить. Мама добрая, а бабушка ещё ... добрее. Таня маленькая, а Саша ещё ... меньше. Папа сильный, а дедушка еще ... сильнее. Саша веселый, а Таня ещё ... веселее. Таня умная, а мама ещё ... Мама строгая, а папа ещё ... (красивый – красивее, быстрый – быстрее, седой – седее, кудрявый – кудрявее, ...)</p>
<p>Д/и «Кто с кем?» - <i>упражнение в употреблении существительных Творительного паде жа с предлогом С.</i></p>	<p>- Вечером, когда вся семья собирается дома, можно заниматься разными домашними делами. Какими? - читать сказки, рисовать, строить из конструктора, печь пирожки, чинить велосипед, готовить ужин, сажать цветы и т. Д. - Составьте предложения по двум картинкам, которые я покажу. Скажите, кто с кем и чем занимаются? (мама и дочка, папа и сын, бабушка и внук и т. Д.) Мама с дочкой читают книжки. Папа с сыном строят дом. Бабушка с внуком пекут пирожки. Дедушка с внучкой смотрят мультики. Саша с Таней рисуют.</p>
<p>Рефлексия.</p>	<p>- Молодцы, ребята! О чём мы с вами беседовали на занятии?</p>

Конспект консультации для родителей

Тема: «Организация деятельности по формированию связной речи детей дошкольного возраста».

Ход консультации:

Логопедическое воздействие при устранении общего недоразвития речи преследует цель научить детей связно, последовательно грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Развитие связной речи с общим недоразвитием речи является трудным процессом, требующим умелого педагогического воздействия и использования особых методических приемов. Дети должны научиться, не только пользоваться определенными словами и выражениями, но они должны вооружиться средствами, позволяющими самостоятельно развивать речь в процессе обучения и воспитания. Развитие связной речи опирается на формирование познавательных процессов, на умение наблюдать, сравнивать и обогащать явления окружающей жизни. У детей с общим недоразвитием речи III уровня отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний характерны: нарушения связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи, бедный активный словарь (особенно в подборе глаголов и прилагательных).

Детям с общим недоразвитием речи III уровня труден переход от картинки к картинке, связь предложений в основном через слова: «потом», «тут», «здесь», рассказы у детей получаются разрубленными, отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа по изображенному сюжету.

Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках. В связи с этим развитие связной речи (особенно по серии сюжетных картин) у старших дошкольников с общим недоразвитием речи приобретает первостепенное и практическое значение в общем комплексе коррекционно-развивающих мероприятий.

Большинство детей страдает нарушением внимания, несовершенством логического мышления, они быстро отвлекаются, утомляются, не удерживают в памяти задания, часто не могут довести до конца начатую работу. Все эти и другие особенности психических процессов детей не могут не сказываться на состоянии и ходе развития их речи. Большое значение для развития связной речи имеет мотивация, т. е. желание высказываться, поделиться своими мыслями. Связное устное высказывание может состояться при условии наличия у ребенка достаточного словарного запаса, внутреннего плана высказывания и желание сказать. Эти три фактора должны выступать в единстве. Педагог всегда должен ощущать внутреннее состояние речевой готовности к устному высказыванию каждого воспитанника в группе. Если у ребенка есть словарный запас, но нет образа высказывания в голове, мыслей, то педагог вынужден всё время побуждать, стимулировать его наводящими вопросами, подводя, в итоге, к устному высказыванию.

Если у ребенка есть мотивация, но нет достаточного словарного запаса и внутреннего плана высказывания, то он будет тянуть руку, выскакивать к доске, но после одной-двух фраз молчаливо ждать стимулирующей помощи от педагога. Достаточный лексический словарь, план высказывания, мотивация к устному высказыванию — это необходимый комплекс условий для формирования умений говорить, разговаривать, спрашивать, т.е. общаться посредством речи. Коррекционное воздействие должно основываться на максимальном использовании потенциальных возможностей ребенка с общим недоразвитием речи. Эффективным коррекционным средством при

обучении связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи служат разнообразные приёмы по составлению рассказов по серии сюжетных картин.

В своей работе по развитию связной речи по серии сюжетных картин у детей, я опираюсь на опыт Т.А. Ткаченко, Н.В. Нищевой.

Одним из вспомогательных средств, облегчающих и направляющих процесс становления у детей развернутого смыслового высказывания, является наглядность. Важность этого фактора отмечали педагоги С.Л. Рубинштейн, А.М. Леушина. В образовательной деятельности с дошкольниками, я использую иллюстрации, которые предлагает Т.А. Ткаченко, Н.В. Нищева, художник И.Н. Ржевцева, а также серии сюжетных картин по сюжетам Н. Радлова, В.Г. Сутеева, сюжетные серии картин из пособий Т.Б. Филичевой, Н.В. Нищевой.

Наглядность представлена предметами, объектами и действиями с ними, изображёнными на сюжетных картинках; их последовательность служит одновременно планом высказывания; образец рассказа педагога даёт детям необходимые речевые средства. Серии сюжетных картин помогают развивать у детей наблюдательность, способствуют уточнению имеющихся у них представлений и понятий, а также обогащают их новыми сведениями. Некоторые приёмы работы по составлению рассказов по сериям сюжетных картин: «Собери картинки». Дети с общим недоразвитием речи затрудняются расположить в правильной последовательности серию сюжетных картин, так как не улавливают поэтапность происходящих на них событий. Поэтому сначала нужно прочитать детям рассказ, а затем найти нужные картинки, иллюстрирующие его содержание. Детям задаются вопросы по содержанию, помогая установить причинно-следственные связи.

«Разложи картинки» Дети самостоятельно раскладывают серию картин после прочтения рассказа. Надо научить раскладывать картинки слева направо. С этой целью можно положить счетную палочку и объяснить,

что первая картинка кладется рядом со счетной палочкой. «Путаница» Детям задаются вопросы по содержанию серии картин, а затем они самостоятельно раскладывают картинки, которые были перепутаны.

«Придумай рассказ» Вся серия картин представлена на доске (первая картинка открыта, остальные закрыты). Детям предлагается по такому расположению составить рассказ. Затем открывается вторая картинка, и дети снова придумывают рассказ и так далее. В конце дети придумывают название рассказу. «Задай вопрос другу» Детям представлена вся серия сюжетных картин. Они учатся задавать вопросы друг другу. Это способствует лучшему пониманию сюжета серии картин, развивает словесно-логическое мышление, устную речь, дети приучаются к коллективной деятельности, умению слушать сверстников и педагога.

«Невероятный рассказ». На доске представлена серия картин: открыта только последняя. Педагог задает вопрос: «Что здесь могло произойти? Попробуйте составить рассказ, когда вы знаете, чем закончились события». Составляют рассказ по такому расположению, затем открывают первую картинку и снова составляют рассказ. После этого открывают все картинки и составляют рассказ снова. «Предметные картинки». Для успешного запоминания предлагаются предметные картинки. Дети должны подобрать предметные картинки к данной серии сюжетных картин и составить рассказ. «Рассказ по плану» Рассказывание рассказа по плану педагога. Детям представлена серия картин в любой последовательности, педагог составляет план рассказа, в соответствии с которым дети должны разложить картинки. После этого самостоятельно рассказывают. «Живые картинки» Дети рассматривают серию картин и находят ошибку в последовательном размещении картинок-эпизодов. «Нарисуй схему» Детям предлагается нарисовать схематическое изображение к сюжетным картинкам. Они подбирают картинки-схемы к данной серии и рассказывают последовательно рассказ.

«Придумай название» Составив рассказ по серии картин, дети придумывают ему название.

«Перенос рассказа на себя». Детям предлагается после составления рассказа по серии картин, передать его содержание в лицах, т. е. поставить себя на место действующих лиц.

«Пантомима». Детям предлагается разыграть действия без слов.

«Вспомни рассказ». Дети учатся по памяти воспроизводить название и последовательность картин уже пройденного рассказа или сказки; давать описание сюжета с последующим сравнением на картине.

«Закончи рассказ (сказку)» Дети учатся самостоятельно рассказывать рассказ или сказку. Постепенно дети учатся самостоятельно раскладывать и определять последовательность событий, изображенных на картинках, а также подбирать картинку к тексту. Использование различных приёмов в работе по сериям сюжетных картин позволяет развивать у детей устную связную речь, умение устанавливать причинно-следственные связи и отношения, способствует уточнению значений известных ребенку слов и усвоению новых. При рассказывании по сериям картин у детей формируется умение связывать слова в простых и сложных предложениях, соединять смысловые части высказывания в единое целое, соблюдать структуру текста. Обучение рассказыванию по сериям сюжетных картин занимает важное место в коррекционно-развивающей работе по развитию связной, грамматической правильной речи детей с общим недоразвитием речи.

Конспект консультации взаимодействия учителя-логопеда и
воспитателя

Тема: «Обучение детей пересказу с использованием предметно-графических схем на занятиях по развитию связной речи».

Цель: Обогащение и глубокое осмысление теоретических знаний по данной теме. Закрепление умений использовать полученные знания на практике. Повысить степень владения практическими умениями и навыками. Развивать творчество, инициативу воспитателей, желание использовать полученные знания в практической работе.

Подготовка: изучение методической литературы по данной теме (см. Литературу), изучение методики развития связной речи В.К. Воробьёвой, составление конспектов занятий по связной речи. (1 конспект), изготовление наглядно-дидактического пособия для размещения предметно-графических картинок к пересказам. Предметно-графические картинки к рассказу «Лакомка», кроссворд.

Организационная подготовка: выбор помещения, определение мест для участников, листы чистой бумаги, мольберт.

Домашнее задание: повторить теоретический материал по теме, используя методическую литературу (определения, методику обучения пересказу в разных возрастных группах, структуру занятий по обучению детей пересказу)

Подготовить вопросы по проблеме обучения детей пересказу на занятиях по развитию речи Этапы:

Основные определения: связная речь, монолог, пересказ.

Пересказ – ведущий способ формирования связной речи в детском саду (требования к произведению для пересказа, алгоритм структуры занятия по обучению детей пересказу с опорой на графические схемы).

Анализ занятия по формированию навыков связной повествовательной речи по методике В.К. Воробьевой.

Методика работы над связной речью (В.К. Воробьева).

Практическая работа воспитателей: в предложенных конспектах занятий по развитию связной речи: разработать графическую схему по тексту. подобрать лексико-грамматические игры (упражнения) по тексту.

Ход консультации:

«Прежде всего, и главнейшим образом надо заботиться о том, чтобы всеми мерами при поддержке слова содействовать точному мышлению, возникновению и упрочнению значительных по ценности мыслей, представлений и творческой способности комбинировать их. При отсутствии всего этого язык утрачивает свою цену и значение» (Е.И. Тихеева).

Тема нашей встречи – «Обучение детей пересказу с использованием картиннографических схем на занятиях по развитию речи». Начнём с определения основных понятий в данной теме.

Связная речь – смысловое развёрнутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание людей. (1). Развитие связной речи – одна из важнейших задач детского сада. При подготовке детей к школьному обучению одной из главных задач является формирование связной монологической речи. Связную речь на современном этапе науки рассматривают как вид речемыслительной деятельности, результатом которой является текстовое сообщение. Как продукт речемыслительной деятельности текстовое сообщение выступает в единстве двух планов – внутреннего (предметно-смыслового) и внешнего (формально-языкового). Внутренний план представляет собой совокупность программ разных уровней: это и программа целого текстового сообщения, и программы каждого отдельно взятого предложения. Внешний план монологического высказывания

представляет собой линейную последовательность предложений. Этот план характеризуется признаком связности (2).

Существует два типа связной речи: диалогическая и монологическая.

Монолог – связная речь одного лица. Цель монолога – сообщение о каких-то фактах (4). Монологическая речь психологически более сложна, чем диалогическая. Она отличается большей развёрнутостью, потому что необходимо ввести слушателей в обстоятельство событий, достичь понимания ими рассказа. Монолог требует лучшей памяти, более напряженного внимания к содержанию и форме речи. Монологическая речь опирается на мышление, логически более последовательное, чем в процессе диалога, разговора. Монологическая речь сложна и в лингвистическом отношении. Для того, чтобы она была понятна слушателям, в ней должны использоваться полные, распространенные предложения, наиболее точный словарь.

В дошкольном возрасте происходит овладение двумя типами устной монологической речи: пересказом и рассказом (описательным или сюжетным). Пересказ – связное выразительное воспроизведение прослушанного художественного произведения (1). Пересказ входит в число ведущих способов формирования связной речи. Это подчёркивается многими исследователями как в общей дошкольной, так и в коррекционной педагогике. (А.М. Бородич, В.П. Глухов, Е.И. Тихеева, Т.Б. Филичева, Л.П. Федоренко и др.). Пересказ – это наиболее простой вид монологического высказывания, поскольку детям дается готовый текст. Значительная часть школьной программы основана именно на нем. Обучение пересказу способствует обогащению словаря, развитию восприятия, памяти и внимания, совершенствованию структуры речи и произношения, усвоению норм построения предложения и целого текста. Подобную работу можно уже начинать с детьми 4-летнего возраста.

Важными стимулом развития выразительности речи являются художественная литература и устное народное творчество.

Рекомендую: использовать произведения К. Ушинского, А. Бианки, Н. Сладкова, Е. Чарушина, Л. Толстого, И. Соколова-Миткова, Ю. Ковалю, Г. Снегирёва и произведения, рекомендуемые программой. (6) Важно учитывать: объем произведения, четко выраженные начало, середина, конец, понятное и интересное содержание, знакомая лексика и простой синтаксис (простые лаконичные фразы, доступная прямая речь, на начальном этапе использовать небольшие тексты, в дальнейшем увеличивать объем).

В основе занятий лежит алгоритм структуры занятия по обучению пересказу с опорой на графические схемы (у Воробьевой – «Предметно-графические схемы»)

Подготовка.

Организационный момент.

Подготовка к восприятию.

Чтение текста.

Содержательный и языковой разбор текста.

Лексико-грамматические упражнения по тексту.

Повторное чтение с установкой на пересказ.

Моделирование рассказа с помощью графических схем.

Пересказ по плану с наглядной опорой в виде графических схем.

Подведение итогов занятия. 11. Задания после занятия.

Предлагаю рассмотреть структуру занятия по формированию навыков связной повествовательной речи по методике В. К. Воробьевой.

Тема: Пересказ рассказа «Лакомка» с использованием картинно-графического плана.

Задачи:

1. Познакомить детей с правилами смысловой связи предложений в рассказе повествовательного характера.

2. Уточнить значения слов сложных по семантике.

3. Автоматизировать в речи детей слова, сложные по слоговой структуре.

4. Развивать объем линейной кратковременной памяти: научит запоминать ряд, состоящий из 6 элементов.

Ход:

I. Этап. Организационный II. Чтение педагогом рассказа.

Педагог предлагает детям в процессе прослушивания рассказа запомнить, о каких предметах (о ком? или о чем?) сообщается в нем:

Наша кошка Мурка всем на удивление любила мед.

Запах меда шел из малинника.

В малиннике стоял улей.

Улей охраняли пчелы.

Пчелы и покусали нашу кошку Мурку.

Теперь Мурка близко не подходит к меду.

III. Этап. Сенсорно-словарная работа

После чтения рассказа детям предлагается из банка предметных картинок отобрать только те, о которых говорится в нашем рассказе.

Задачи этого этапа:

1. Развитие объема вербальной слуховой кратковременной памяти детей (Запоминание с одного раза предъявления. Это не только развитие памяти, но и формирование произвольной учебной деятельности).

2. Уточнение семантики слов.

Банк предметных картинок надо подбирать таким образом, чтобы он включал в себя зрительные образы, с одной стороны, сходные между собой, а с другой стороны – отличающиеся по тем существенным признакам, которые и определяют значение нужного слова. Например, уточняя значение слова «улей», целесообразно ввести в банк такие картинки, как «скворечник», «дупло», «собачья будка».

Здесь же, на этом этапе проводится словарная работа и лексико-грамматические упр. и игры. В данном случае нас может интересовать слово

малинник. Во-первых, это слово сложной слоговой структуры. А еще можно предложить детям подобрать родственные слова, или определить от какого слова оно произошло. Можно сравнить слова малина – малинник с аналогичными словами (осина – осинник)

IV. Этап. Знакомство с предметно-графическим планом.

«Записать» рассказ с помощью картинок. Сначала подбираются картинки к первому предложению (кошка – мед). Дети прочитывают это предложение, затем переходят ко второму и т.д. Так возникает программа рассказа (показать на практике)

V. Этап. Знакомство с правилами смысловой связи предложений в рассказе. Дети должны сами найти правило смысловой связи в предложении.

Этап. Закрепление правила смысловой связи предложений в рассказе.

Предложения, соединяясь одно с другим (как гирлянда на елку), образуют рассказ.

Этап. Пересказ с опорой на предметно-графическую схему.

Многие педагоги считают, что построение любого плана направлено только на обучение пересказу. Но здесь иная задача. Не облегчить детям пересказ готового текста, а показать и в дальнейшем закрепить представления о смысловой связи предложений, активизировать образный (предметно-схемный), внутренний план, на базе которого дети смогли бы в дальнейшем самостоятельно составлять программу своих рассказов